

Tamara Lazareva

Solmisaatio viulunsoiton alkeisopetuksessa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi (AMK)

Musiikki

Opinnäytetyö

15.4.2016

Tekijä(t) Otsikko	Tamara Lazareva Solmisaatio viulunsoiton alkeisopetuksessa
Sivumäärä Aika	36 sivua + 1 liite 15.4.2016
Tutkinto	Musiikkipedagogi AMK
Koulutusohjelma	Musiikki
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaaja(t)	MuT Kai Lindberg
<p>Tämän opinnäytetyön keskeinen aihe on solmisaation ja varsinkin relatiivisen solmisaation hyödyntäminen viulunsoiton alkeisopetuksessa. Työn avulla aloittelevat viulupedagogit ja viulupedagogiikasta kiinnostuneet voivat saada tietoa, miten solmisaation opetusta voi aloittaa viulunsoiton opetuksen rinnalla ja mitä hyötyä siitä on sekä lapselle että opettajalle.</p> <p>Työ antaa katsauksen musiikin oppimiseen liittyviin oppimiskäsityksiin sekä alkeisopetuksen yleisiin tavoitteisiin ja haasteisiin. Se myös perehdyttää lukijaa solmisaation historiaan, sen kehitykseen sekä siihen vaikuttaneisiin henkilöihin. Lopuksi työ tarjoaa konkreettisia menetelmiä solmisaation hyödyntämisestä viulunsoiton alkeisopetuksessa.</p> <p>Työn keskeistä aineistoa on solmisaatiota käsittelevä kirjallisuus ja opinnäytetyöt, muun muassa Zoltán Kodály'n filosofiaa sekä Colourstrings-metodia käsittelevä aineisto, Pirkko Simojoen viulu- ja alttoviulupedagogiikkaluennot, omassa opetustyössäni tehdyt havainnot solmisaation käyttötavoista sekä keskustelut muiden solmisaatiota käyttävien opettajien kanssa.</p> <p>Tarkemmin työssä keskitytään relatiivisen solmisaation käyttötapoihin ja sen tuomiin hyötyihin viulunsoiton alkeisopetuksessa. Relatiivinen solmisaatio perustuu sävelten välisiin suhteisiin, ei absoluuttisiin nuottinimiin. Sen takia se mahdollistaa muun muassa melodioiden transponoinnin jo soitonopetuksen alkuvaiheessa, joka puolestaan luontevasti valmistaa oppilasta asemanvaihtoihin ja sormien käyttöön koko otelaudan pituudella. Näin Liikkuvan DO:n käyttö ei rajoita oppilaan soittotekniikan kehittämistä, koska se antaa vapauden liikkua viulun otelaudalla jo heti opetuksen alkuvaiheessa.</p>	
Avainsanat	solmisaatio, viulu, soitonopetus

Author(s) Title	Tamara Lazareva Solmization in Elementary Violin Lessons
Number of Pages Date	36 pages + 1 appendix 15 Apr. 2016
Degree	Bachelor of Music
Degree Programme	Degree Programme in Music
Specialisation option	Music Pedagogy
Instructor(s)	Kai Lindberg, DMus
<p>The main subject of this thesis is the usage of solmization and particularly relative solmization in elementary violin lessons. The thesis provides beginning violin teachers and everybody, who is interested in violin pedagogy, with information about different ways of using solmization during the first years of violin studies, and also about the benefits that solmization can offer for teachers and students.</p> <p>This work offers an overview of the fundamental theories of music learning and introduces the main goals and challenges in elementary music education. It also charts the history of solmization and familiarizes the readers with the people, who have affected the development of solmization. In this work, I also give concrete examples of how relative solmization can be used in beginners' violin lessons.</p> <p>The core material of this thesis is literature about solmization, including the writings and teaching materials based on the philosophy of Zoltán Kodály and the Colourstrings method, the notes from Pirkko Simojoki's violin and viola pedagogical lectures, my own observations and discoveries about using the solmization as well as discussions with other violin teachers, who use relative solmization in their everyday work.</p> <p>One of the main findings was that relative solmization helps beginners to understand distances between notes and enables them to transpose pieces, which prepares beginners for position changes and for moving the hand along the whole fingerboard already at the beginning of violin studies.</p>	
Keywords	solmization, violin, instrumental pedagogy

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Solmisaatio ja sen kehittäjät	3
2.1	Solmisaation alkuperä	3
2.2	Sarah Ann Glover	4
2.3	John Curwen	5
2.4	Zoltán Kodály	7
2.5	Colourstrings-metodi	9
3	Musiikin oppimisesta	13
3.1	Mitä musiikin oppiminen on?	13
3.2	Erilaiset oppimiskäsitykset	14
3.2.1	Behavioristinen käsitys oppimisesta	15
3.2.2	Kognitiivinen ja yksilökonstruktivistinen käsitys oppimisesta	15
3.2.3	Musiikin oppiminen osallistumisena	16
3.2.4	Musiikin oppiminen tiedon luomisena	17
3.3	Musiikin opettajan tavoitteet ja haasteet	17
4	Alkeisopetus	20
4.1	Alkeisopetuksen keskeiset tavoitteet	20
4.2	Lapsen musiikilliset valmiudet ja vanhempien rooli alkeisopetuksessa	21
5	Solmisaation hyödyntäminen viulunsoiton alkeisopetuksessa	23
5.1	Lapsen sisäisen kuulon kehittäminen	23
5.2	Sormien ryhmittely ja asteikot	25
5.3	Solmisaatio viulunsoiton ryhmäopetuksessa	28
5.4	Relatiivisen solmisaation mahdolliset haasteet	29
5.5	Absoluuttinen solmisaatio	30
6	Pohdinta	33
	Lähteet	35
	Liitteet	
	Liite 1.	

1 Johdanto

Tämän työn tarkoitus on selvittää, miten solmisaatiota voidaan hyödyntää viulupedagogin opetustyössä. Työssäni perehdyn varsinkin viulunsoiton alkeisopetukseen, jossa solmisaation käyttö on suositeltavaa ja tehokasta. Varhaisessa vaiheessa nuottien luku ja nuottien absoluuttiset nimet useimmiten eivät vielä ole lapsen hallussa, ja solmisaatio on oiva tapa tutustuttaa lasta sävelten välisiin suhteisiin ja intervallien hahmottamiseen. Myös laulaminen solmisaatiota käyttäen saa tukevan pohjan, koska silloin oppilas joutuu miettimään, mikä on laulun perussävel ja mitä solmisaatiotavuja hänen pitää käyttää. Toivon, että tästä työstä tulee aloittaville viulupedagogeille käytännöllinen opas, josta he voivat saada tietoa, miten solmisaation opetuksen voi aloittaa viulunsoiton opetuksen rinnalla ja mitä hyötyä siitä on sekä lapselle että opettajalle.

Tarkemmin keskityn relatiivisen solmisaation käyttöön ja sen antamiin mahdollisuuksiin viulunsoiton alkeisopetuksessa. Solmisaatio on laulutapa, jossa absoluuttisten nuottinimien sijaan käytetään solmisaatiotavuja. Opinnäytetyössäni käytän relatiivista solmisaatiotapaa, jossa duurin perussävel on DO ja mollin perussävel on LA. Joskus tätä kutsutaan myös liikkuvan DO:n solmisaatioksi. Relatiivinen solmisaatio mahdollistaa muun muassa melodioiden transponoinnin jo soitonopetuksen alkuvaiheessa. Tällainen transponointi luontevasti valmistaa oppilasta asemanvaihtoihin ja sormien käyttöön koko otelaudan pituudella. Näin liikkuvan DO:n käyttö ei rajoita oppilaan soittotekniikan kehittämistä, koska se antaa vapauden liikkua viulun otelaudalla jo heti alkeisopetuksen vaiheella.

Työni toisessa luvussa kerron solmisaation historiasta ja sen kehittäjistä, muun muassa Zoltan Kodály'n filosofiasta sekä Colourstrings-metodin periaatteista. Luvussa 3 perehdyn musiikin opetuksen teoreettisiin käsitteisiin sekä erilaisiin oppimiskäsityksiin. Kolmannessa luvussa pohdin myös, minkälaisia tavoitteita ja haasteita musiikin opettaja voi kohdata työssään. Neljäs luku kertoo musiikin alkeisopetuksen keskeisistä tavoitteista sekä vanhempien roolista opetusprosessissa. Luvussa 4 pohdin muun muassa sitä, kuinka tärkeä on opettajan ja vanhempien yhteistyö sekä samanlaiset arvot ja päämäärät lapsen musiikinopetuksen alkuvaiheessa.

Luku 5 on enemmän käytännönläheinen, ja siinä keskityn erilaisiin tapoihin hyödyntää solmisaatiota viulunsoiton opetuksessa sekä tarjoan solmisaatioharjoitusvinkkejä ja

esimerkkejä soittotuntien kulusta. Viidennessä luvussa muun muassa käsittelen solmisaation vaikutusta lapsen sisäisen kuulon kehittämiseen. Hyvä sisäinen kuulo puolestaan varmistaa hyvän intonaation. Perehdyn erilaisiin tapoihin, joilla lapsen sisäistä kuuloa voisi kehittää solmisaation avulla. Niitä voi olla esimerkiksi laulaminen solfanimillä ja käsimerkkien käyttö laulaessa.

Opinnäytetyössäni pohdin myös omaa taustaani ja suhtautumistani solmisaatioon. Olen venäläisen musiikkipedagogiikan kasvatti, ja niin sanotusti pysyvä DO, tai absoluuttinen solmisaatio, oli minulle aina itsestään selvä asia. Kun muutin Suomeen, oli hämmästyttävää saada tietää, että täällä absoluuttista solmisaatiota käytetään harvoin tai ei käytetä ollenkaan. Sen sijaan relaatiivisen solmisaation käyttö on paljon yleisempää ja joissakin musiikkioppilaitoksissa vakiintunut laulutapa. Silloin aloin miettiä, miten absoluuttinen solmisaatio on vaikuttanut soittotekniikkaani sekä minuun muusikkona yleisesti ottaen. Kuitenkin olen iloinen siitä, että olen opiskellut sekä Venäjällä että Suomessa ja sain mahdollisuuden tutustua molempiin solmisointitapoihin. Henkilökohtaisen kokemukseni perusteella voin vertailla molempia opetustapoja ja omassa opetustyössä hyödyntää niiden parhaita puolia.

2 Solmisaatio ja sen kehittäjät

2.1 Solmisaation alkuperä

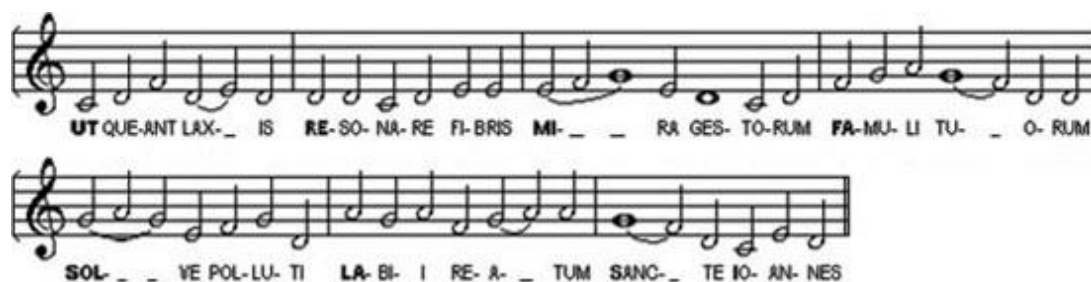
Solmisaatio eli säveltavujen käyttö absoluuttisten sävelnimien sijaan on hyvin yleinen kautta maailman kulkeva laulutapa, joka esiintyy seuraavissa muodoissa:

- 1 Relatiivinen solmisaatio, joka jakautuu kahteen eri solmisointitapaan:
 - a) Duurin perussävel on DO ja mollin perussävel on LA. Muunnosävelet osoitetaan muunneltavalla tavulla, yleensä ylöspäinen korotus i-kirjaimella, alaspäinen joko a-, e- tai u-kirjaimella. Esim. ylöspäin menevä liike DO – DI – RE; alaspäin menevä liike RE – RA – DO (tai RE – RU – DO). RE-säveltason kohdalla E-kirjaimen käyttö ei ole mahdollinen. Alaspäin menevän kromaattisen liikkeen solmisoinnissa on tärkeä olla johdonmukainen ja käyttää aina samaa kirjainta.
 - b) Molemmat, duuri ja molli lähtevät DO:sta
- 2 Absoluuttinen solmisaatio, jossa C on aina DO.

Tässä opinnäytetyössä keskityn relatiivisen solmisaatioon, jossa duurin perussävel on DO ja mollin perussävel on LA.

Säveltavujen alkuperä löytyy Paulus Diaconiuksen kirjoittamasta Johannes Kastajalle omistetusta hymnistä *Ut queant laxis*. 1100-luvulla Guido Arezzolainen, italialainen benediktiiniläismunkki ja historian merkittävämpiä säveltapailun ja musiikin teorian kehittäjiä, poimi hymnin tekstistä diatonisen asteikon muodostavat ensimmäiset tavut:

Ut queant laxis
resonare fibris,
Mira gestorum
famuli tuorum,
Solve polluti
labii reatum,
Sancte Ioannes.



Kuva 1, *Ut queant laxis* (Törmälä)

Ajan kuluessa UT-tavusta tuli helpommin laulettava DO, joissakin maissa samasta syystä SOL-tavu vaihdettiin SO:hon. 1800-luvulla brittiläinen musiikkipedagogi Ann Glover muutti SI-tavun TI:ksi, näin mahdollistaen solmisaatioiden alkukirjainmerkintää. (Törmälä.)

2.2 Sarah Ann Glover

Sarah Ann Glover (1786 – 1867) oli aikansa musiikkipedagogiikan edelläkävijä. Gloverin kehittämä Tonic Sol-fa järjestelmä, josta myöhemmin kehitettiin solfa-metodi, oli ensimmäinen solmisaatiomenetelmä lapsia varten. Glover toimi pyhäkoulun opettajana ja kuoronjohtajana ja oli erityisesti kiinnostunut musiikkikasvatuksesta. (Bennet 1983, 3-4.)



Kuva 2, *Ann Glover* (Curwen 1900, Törmälän mukaan)

Gloverin yksi merkittävä keksintö oli "solfatikapuut", joiden avulla lapset voivat havainnoida säveltasoja ja oppia erilaisia helppoja lauluja ennen kuin käyttöön otettiin säveltasosymbolit. Tonic Sol-fa - menetelmäsänsä Glover ilmaisi sävelet solmisaatiotavujen alkukirjaimilla D, R, M, F, S, L ja T. Asteikon seitsemännen sävelen SI hän muutti siis TI:ksi, jotta kirjainmerkintä olisi selkeämpi. Silloin kun oppilaat olivat oppineet intervallit, jo tutut laulut harjoiteltiin kaanonina. Notation käyttö alkoi vasta kun solmisaationimet olivat varmasti oppilaiden hallussa. (The New Grove Dictionary of Music and Musicians 2000, osa 10, 23.)

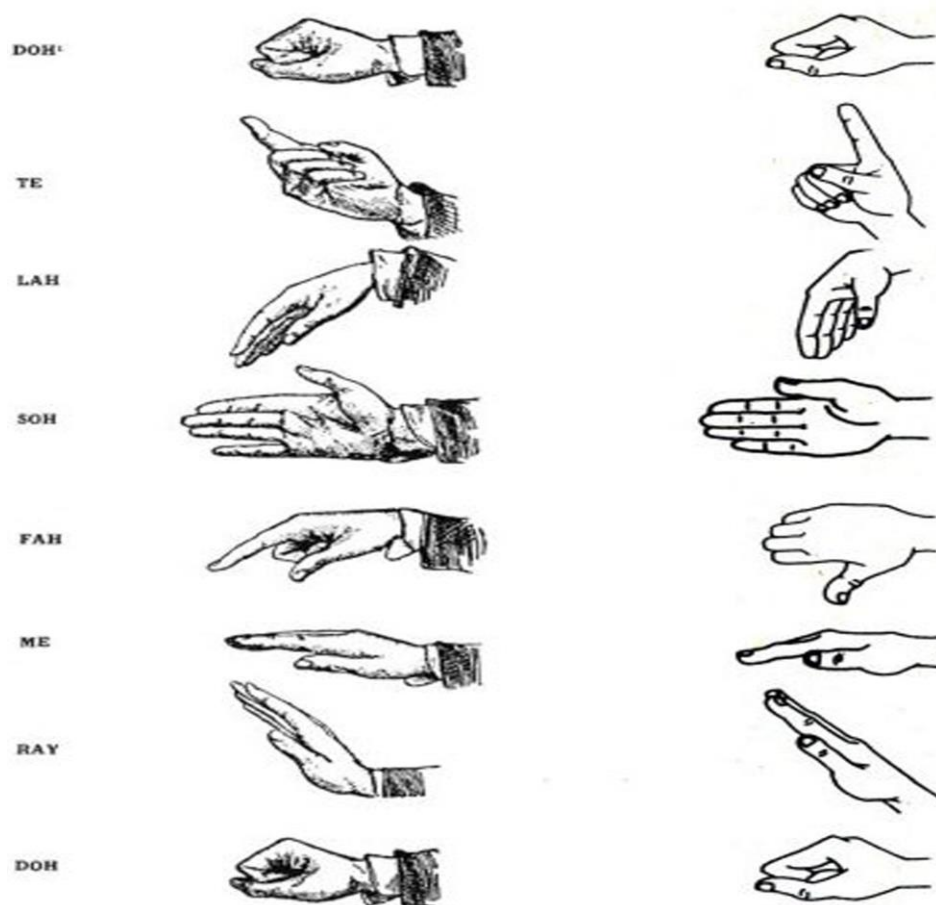
2.3 John Curwen

Sarah Ann Gloverin työtä täydensi myöhemmin englantilainen opettaja ja pastori John Curwen (1816 – 1880). Hän muutti asteikon isot kirjaimet pieniksi ja sol-tavun so:ksi. Vuonna 1853 Curwen perusti Tonic Sol-Fa-seuran ja vuonna 1879 koulun, Tonic Sol-fa Collegien. Kerrotaan, että koulussa muun muassa opetettiin kuorolaulua näyttämällä melodian kulkua käsimerkeillä. Koulun nykyinen nimi on Curwen Memorial College. (Törmälä.)

Curwenin kehittämän metodin idea oli musiikin harmonioissa, eri asteille muodostuvissa kolmisoinnuissa ja niiden väri- ja sävyeroissa. Curwenin mukaan lapsen tulee muodostaa jokaisesta sävelestä mielikuva, jonka avulla sävelet voidaan helposti tunnistaa. Hän piti myös tärkeänä, että opettaja käyttää opetuksessaan omaa ääntään. 1870-luvulla metodiin lisättiin vielä käsimerkkien käyttö, joka mahdollisti opettajan katsekontaktin oppilaisiin. (The New Grove Dictionary of Music and Musicians 2000, osa 5, 787.)

Curwenin opetusmenetelmä oli laajassa käytössä Englannissa, ja samaan metodiin perustuva säveltapailumenetelmä sai jalansijaa myös Brittiläisen kansainyhteisön maissa Australiassa, Kanadassa, Uudessa Seelannissa ja Intiassa, missä lähetyssaarnaajat opettivat musiikkia tämän menetelmän avulla.

Tonic Sol-fa -seura ja -koulu ovat ne keskeiset tekijät, joiden antamaan alkuun perustuu myös nykyaikainen suomalainen relatiivinen säveltapailu ja sävelten laulunimet do, re, mi, fa, so, la, ti käsimerkkeineen (Törmälä). John Curwenin ja nykyisin Suomessa käytettyjen käsimerkkien samankaltaisuus ilmenee oheisista piirroksista (ks. kuva 3).



Kuva 3, John Curwenin käsimerkit ja nykyisin käytetyt käsimerkit (Curwen 1900, Hakkarainen et al. 1993, Räikkönen 1971, Törmälän mukaan)

Myöhemmin solmisaatioille on tullut erilaisia tulkintatapoja. Esimerkiksi Anni Kallioniemi opinnäytetyössään (Kallioniemi 2012, 5) antaa seuraavanlaiset esimerkit:

Taulukko 1, Orsolya Szabon kehittämä *Relative Movement System*

Solfa	Solfan merkitys
DO	Painovoima
RE	Ensimmäinen liike
MI	Horisontaalinen liike tilassa
FA	Vertikaalinen liike tilassa
SO	Jatkuva symmetria, peili
LA	Elastinen valmius
TI	Sointi liikkuu vapaana joka suuntaan

Tässä esimerkissä solmisaatiot tulkitaan liikkeen avulla. DO nähdään vakaana pohjana, liikkeen staattisena tilana. RE ensimmäisenä askelena. MI horisontaalisesti liikkuvana elementtinä, peruskolmiosoinnun terssinä, joka ei sisälty vahvaa pyrkimystä liikkua eteenpäin. FA:n liike on taas vertikaalinen, se voi liikkua sekä ylös kohti SO:ta että alas kohti MI:ta. SO kuvataan jatkuvana symmetriana, koska perussoinnun kvinttinä sekä sävellajin dominanttina sillä on vahva pyrkimys pohjasäveltä DO:ta kohti sekä alas että ylös. LA on elastinen valmius, se voi mennä sekä alas SO:ta (dominantti) kohti että ylös kohti TI:ta (johtosävel). TI:n liike on vapaa ja kaikkisuuntainen, johtuen sen erityisen vahvasta pyrkimyksestä kohti DO:ta sekä sen täyteläisestä soinnista. Mielestäni tämä solmisaatioiden tulkinta on looginen, koska se perustuu tonaalisiin asteisiin ja niiden tendensseihin ja hierarkiaan ja näin heijastaa myös relatiivisen solmisaation perusideaa, joka pohjautuu tonaliteetin ja äänten välisten suhteisiin. Myös solmisaation käsimerkit noudattavat samaa periaatetta (ks. Kuva 3).

2.4 Zoltán Kodály

Zoltán Kodály (1882 – 1967), unkarilainen säveltäjä, musiikintutkija, filosofi, on yksi solmisaation keskeisimpiä kehittäjiä sekä Unkarin musiikkipedagogiikan edelläkävijä. Kodály vahvasti uskoi siihen, että musiikin kuuluu olla osa jokaisen ihmisen elämää, ja mahdollisuuden opiskella musiikkia pitää olla jokaisen ulottuvilla, ei pelkästään taloudellisesti tai muilla tavoin etuoikeutettujen. Kodályn mukaan musiikin opetuksen tavoite ei ole kasvattaa lapsesta ammattimuusikkoa, vaan kaikin tavoin kehittää lapsen taitoja maksimaalisen pitkälle. Ensimmäisenä askeleena kohti parempaa musiikin opetusta hän näki opettajien koulutuksen parantamisen. Kodály kuvaili sen omin sanoin seuraavasti: ”On paljon tärkeämpää kuka on musiikinopettaja Kisvárdalla kuin kuka on oopperatalon johtaja Budapestissa - - huono johtaja voi epäonnistua työssään kerran, kun sen sijaan huono opettaja voi jatkaa epäonnistumista kolmenkymmenen vuoden ajan ja samalla tappaa kolmen sukupolven rakkauden musiikkiin.” Kodályn ansiosta musiikinopettajien koulutuksen kesto Unkarin Zeneakatemiassa pidennettiin puolestatoista vuodesta kolmeen vuoteen ja sitten nykyiseen viiteen vuoteen. (Choksy 1988, 3–10.)

Kodályn näkemyksiä koskien musiikkikasvatusta (Colourstrings-kurssi, Helsinki, kesäkuu 2013):

- Musiikki kuuluu kaikille - se on perusta ihmisen terveille kehitykselle.
- Vain laadukas musiikki ja musiikkikasvatus ovat kyllin hyviä lapsille. Kodálylla itsellään oli selkeä näkemys, mikä musiikki on hyvää. Hän teki koosteet ja sä-

velsi itse omasta mielestään sopivaa koulujen musiikkiopetusaineistoa, käyttäen myös paljon unkarilaista kansanmusiikkia.

- Musiikillinen koulutus on hyvä aloittaa mahdollisimman varhain. Näin hyvä suhde musiikkiin kehittyy ja säilyy läpi elämän.
- Musiikkikasvatus lapsen iän ja henkisen kehityksen mukaisesti. Alkeisopetus on lapselle äärimmäisen tärkeä musiikillinen kokemus. Sen takia alkeisopetuksen laatuun on kiinnitettävä erityistä huomiota.
- Musiikkikasvatuksen tavoitteena on opettaa lasta rakastamaan ja ymmärtämään musiikkia ja sen myötä myös tunnistamaan hyvää musiikkia. Näin voidaan kasvattaa sekä osaavaa konserttiyleisöä että musiikkiammattilaisia.
- Kodály'n mukaan hyvän muusikon neljä tärkeintä ominaisuutta ovat hyvä korva, älykyys, hyvä musiikkimaku sekä hyvä tekniikka. Opetusvaiheessa kaikkien neljän osa-alueen pitää kehittyä tasapainoisesti. (Szilvay, luento kesäkuu 2013.)

Kodály-pedagogiikassa koko musiikkikasvatuksen lähtökohta on laulaminen. Sen mukaan ihmisääni on kaiken ydin ja kaikki voivat oppia laulamaan. Myös soitinopetuksessa ja erityisesti jousisoitinten opiskelussa laulaminen on ensiarvoisen tärkeää. Kodály'n mielestä musiikinopetuksen keskeinen tehtävä on kehittää lapsilla äänenmuodostusta sekä sisäisen kuulemisen kykyä ja muistia. Tämän prosessin perusedellytys on laulaminen. Ja sen tärkein työkalu on solmisaatio, joka kuuluu keskeisesti Kodály-filosofiaan. (Otavan iso musiikkitietosanakirja 1980, 471–473.)

Kodály-metodissa käytetään relatiivista solmisaatiota, jossa DO ilmaisee sävellajin perussäveltä duurissa ja LA mollissa. DO:n ja LA:n paikat voidaan muuttaa saman laulun sisällä, jos laulussa on modulaatioita. Kun käytetään relatiivista solmisaatiota, laulaminen perustuu sävelsuhteisiin eikä absoluuttisiin nuotteihin. Ja koska solfatavut pysyvät sävellajista riippumatta samoina, lapsi oppii paremmin hahmottamaan intervaleja ja pystyy laulamaan saman laulun monelta eri korkeudelta. Solmisaation avulla voi myös laulaa ne laulut, joissa ei ole sanoja. Varsin hyödyllistä solmisointi on silloin, kun lapsi ei vielä osaa sävelten absoluuttisia nimiä. Näin laulaminen pohjautuu ajatteluun, koska lapsi joutuu miettimään, mitä solfatavuja käyttää ja mikä on laulun perussävel. Sen sijaan jos laulu pelkästään ”lallatellaan”, laulussa ei ole vankkaa perustaa, jonka takia myös sävelpuhtaus voi jonkun verran horjua. (Salo 2002, 17–19.)

2.5 Colourstrings-metodi

Colourstrings-metodi on Kodály'n filosofiaan pohjautuva opetusmenetelmä. Colourstrings-koulu sai alkunsa 1970-luvulla Itä-Helsingin musiikkiopistossa. Koulun kehittäjät ovat 1960-luvulla Unkarista Suomeen muuttaneet viulisti Géza ja sellisti Csaba Szilvay. Kodály-metodin tapaan Colourstrings tähtää lapsen kokonaisvaltaiseen kehittymiseen ja perustuu relatiiviseen solmisaatioon. Metodin päämääränä on, että lasten musikaalisuus (kuulo ja äly), soittotekniikka ja tunnemaailma kehittyvät sopusoinnussa keskenään. (Itä-Helsingin musiikkiopisto 2009.)

Alun perin metodi oli tarkoitettu nimenomaan jousisoitinten opetukseen mutta myöhemmin sitä on sovellettu myös muille soittimille.

Colourstrings-aapisia jousisoittimille on valmistettu seuraavat:

- Géza Szilvay: Viuluaapinen A - F
- Pirkko Simojoki: Alttoviuluaapinen A
- Csaba Szilvay: Selloaapinen A ja B
- Lasse Lagercrantz: Kontrabassoaapinen A

Sen lisäksi on valmistettu 3 asteikkovihkoa sekä viululle että sellolle sekä erilaisia Colourstrings-oheismateriaaleja ja kamarimusiikkivihkoja.

Sovelluksia muille soittimille:

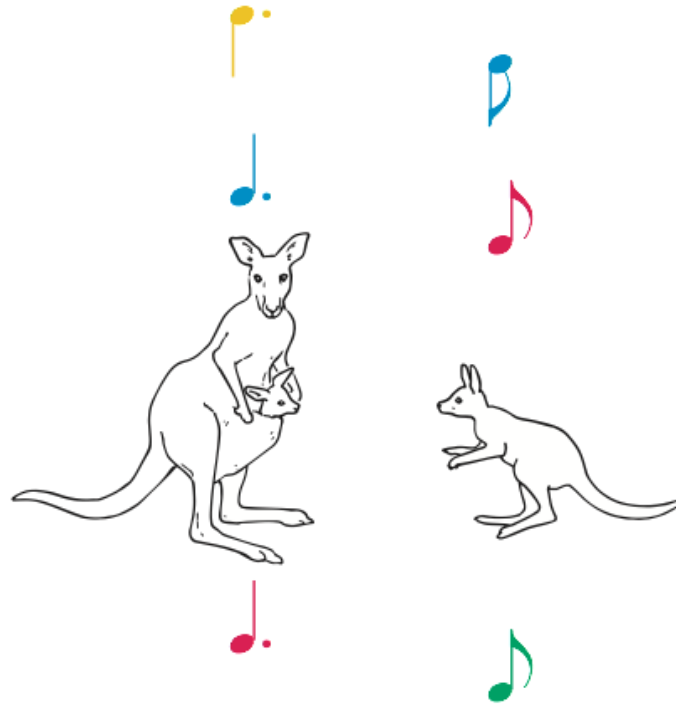
- Arja Suorsa-Rannanmäen: Colour Keys, pianokoulu
- Jaana Laasonen ja Riikka Rahivaara-Tarkka: Colour Flute, huilukoulu
- Jussipekka Rannanmäki: Kitara-aapinen
- Helena Sinisalo: Trumpetti ABC ja Trumpetti AbBC# -kirjat, trumpetinsoiton alkeismateriaali (ei kustannettu)
- Trumpetti-aapisten sovelluksia klarinetille ja käyrätorvelle (ei kustannettu)

Colourstrings materiaali on suunniteltu mahdollisimman lapsilähtöisesti: monipuolisia, kivoja lauluja ja kappaleita, joiden kautta luontevasti opitaan myös tekniikkaa sekä musiikin lukutaitoa. Jousisoitinten kouluissa soittimen kielet on väritetty määrätyn värias-teikon mukaisesti. Koska lapset luontaisesti innostuvat väreistä, on soittimen käsittely ja nuottien luku paljon hausempaa, ja sen takia myös oppiminen sujuu helpommin. Viulunkielen värit matalammasta korkeampaan ovat vihreä, punainen, sininen ja kel-

tainen. Jokaista kieltä edustaa myös oma hahmo: vihreä G-kieli on karhu, punainen D-kieli on isä, sininen A-kieli on äiti, ja keltainen E-kieli on lintu. Omat hahmot on myös nuottien aika-arvoilla: esim. neljäsosanuotti on auto, kahdeksasosanuotti on juna jne. Hahmojen ja värien avulla voidaan heti ensimmäisillä viulutunneilla keksiä lapsen kanssa erilaisia tarinoita ja leikkejä ja näin myös vahvistaa lapsen kiinnostusta soitinta sekä opetusta kohtaan. Colourstrings-alkeisopetuksessa ei käytetä lainkaan perinteistä nuotinkirjoitusta ja viivastoa, vaan ensin nuotit merkitään eripituisilla ja -värisillä viivoilla kielten värien mukaisesti, ja sitten vähitellen lähestytään perinteistä nuotinkirjoitusta lisäämällä nuottiviivoja yksi kerrallaan. Viisivivaiselle viivastolle nuotit merkitään vasta koulun C-osassa.

Colourstrings-menetelmässä hyödynnetään monin eri tavoin relatiivista solmisaatiota Kodály-filosofian mukaisesti. Solmisaation avulla lapsen käsitys sävellajeista vahvistuu ja hän oppii myös hahmottamaan melodiaa paremmin. Liikkuva DO mahdollistaa yksinkertaisten lastenlaulujen transponoinnin jo alkuopetuksen vaiheessa. Transponointi puolestaan valmistaa oppilasta asemanvaihtoihin ja sormien käyttöön koko otelaudan pituudella. Alkuvaiheessa transponointi tapahtuu epätietoisesti: kuulonvaraisesti lapsi yrittää löytää tutun melodian sävelet. Ja jos esimerkiksi transponointi tapahtuu eri sormella aloittaen, pikkusoittaja tutustuu jo erilaisiin sormiryhmittelyihin. Nuottien absoluuttinen nimeäminen opetetaan Colourstrings-viulukoulussa vasta D-osan jälkeen. Näin vältetään vasemman käden mahdollista jäykkyyttä ja tekniikan joustamattomuutta, jonka voi aiheuttaa nuottien absoluuttisten nimien käyttö opetuksen alkuvaiheessa.

Relatiivisen solmisaation lisäksi Colourstrings menetelmässä käytetään rytmitavuja. Solmisaatiota käytetään helpottamaan äänten välisten suhteiden ymmärtämistä, kun taas rytmitavujen ja erilaisien kuvien avulla havainnoidaan paremmin erilaiset rytmikuviot. Esimerkiksi kuvassa 4 näkee, miten Colourstrings-metodissa havainnollistetaan pisteellistä rytmiä.



36

Kuva 4, *Pisteellinen rytmi* (Szilvay 2005, 36)

Musiikin opetuksessa Suomessa rytmittävien käyttoa usein kutsutaan tititoimiseksi, eniten käytettyjen TA (neljäsosanuotti) ja TI-TI (kahdeksasosanuotti) rytmittävien mukaan. Suomessa yleisimmin käytettyjä rytmittäviä esitetään kuvassa 5. Kodály-pedagogikassa ja myös Colourstrings-metodissa rytmittäviä käytetään paljon varsinkin alkeisopetuksessa apuna aika-arvojen hahmottamisessa. Aluksi rytmit analysoidaan, taputetaan ja tititoidaan. Sen jälkeen soitetaan eri rytmejä yhdessä joko ryhmätunnilla tai opettajan kanssa. Rytmejä myös harjoitetaan liikkeen avulla: kävellään sykkeessä (yleensä tasaiset neljäsosanuotit) ja taputetaan tai soitetaan rytmiä samanaikaiseksi. Uudet rytmit ja rytmikombinaatiot harjoitetaan monien pienten kappaleiden avulla näin varmistaen, että lapsi oppii uuden rytmin hyvin. (Simojoki 2008, 13–14.)



Kuva 5, *Rytmitavuja* (Furstenborg 2011, 13)

3 Musiikin oppimisesta

3.1 Mitä musiikin oppiminen on?

Perinteisen määritelmän mukaan oppimisella tarkoitetaan kokemuksen aiheuttamia, suhteellisen pysyviä muutoksia organismin käyttäytymisessä. Se edellyttää määrätietoista ja usein pitkäaikaista paneutumista ja harjoittelua. Jos määritelmää sovelletaan musiikin oppimiseen, musiikin oppiminen olisi suhteellisen pysyvien muutoksien muodostumista musiikkikäyttäytymisessä erilaisten kokemusten vaikutuksesta. (Ahonen 2004, 13–14.) Oppiminen on ihmiselle luonnollinen, läpi elämän jatkuva osa jokapäiväisiä toimia. Oppiminen ja myös musiikin oppiminen tapahtuu niin arjessa kuin asiaan erikoistuneen opettajan kanssa eli sekä informaaleissa (epämuodollisissa) että formaaleissa (muodollisissa) ympäristöissä. Musiikin oppimisen kohdalla informaaleihin ympäristöihin kuuluvat esimerkiksi kellaribändit, festivaalit ja musiikilliset verkkoyhteisöt; ja formaaleihin erilaiset musiikki-instituutiot ja oppilaitokset. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 55.)

Kun puhutaan musiikin oppimisesta, mieleeni tulee heti viulunsoiton oppiminen. Henkilökohtaisesti juuri viulunsoiton oppiminen tarkoittaa minulle musiikin oppimista. Viulutunneilla minä en ole pelkästään oppinut soittamaan viulua, vaan olen myös oppinut ymmärtämään ja rakastamaan musiikkia, tutustunut erilaisiin musiikkityyleihin ja, mikä tärkeintä, oppinut välittämään kuuntelijoille erilaisia tunteita musiikin avulla. Viulutunnit ovat olleet ensimmäisiä kohtaamistani musiikinopetuksen kanssa, koska säveltapailu- ja musiikinteoriatunnit alkoivat osaltani vasta vuotta myöhemmin. Nykyään yhä useammin alkeisteorian opetus siirtyy soitonopettajille. Musiikin yksityisopiskelussa soitonopettaja on yleensä lapsen ainoa musiikin opettaja. Sen takia mielestäni on todella tärkeää, että teoria-aineiden opetus olisi luonteva osa soitinopetusta. Todennäköisesti siirtyminen varsinaiseen teoriaopetukseen sujuisi ongelmitta, mikäli alkeisteoriakurssit suoritettaisiin oman soitinimen kanssa tai esimerkiksi soitinryhmässä. Se taas vaatii musiikkipedagogikoulutuksen kehittämistä.

Musiikin oppiminen on todella monimutkainen prosessi. Samalla tavalla kuin oppiminen yleisellä tasolla, se on tietojen lisääntymistä, uusien asioiden omaksumista sekä asioiden ymmärtämistä. Musiikin oppimiseen kuuluu monia seikkoja: melodialinjojen ymmärtäminen, rytmin ja pulssin omaksuminen, nuottien luku, sävelkorvan kehittäminen,

motoristen taitojen ja koordinaation kehittäminen, ergonomia, tulkinta ja tyyllitaju. Kaikkea tätä opitaan ja kehitetään soitinopetuksessa. Avainasemassa soitinopetuksessa on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde, jonka tulisi olla läheinen, kuunteleva ja ennen kaikkea vastavuoroinen. Silloin oppija on opetuksen aktiivinen tekijä, joka voi esittää vapaasti omia mielipiteitään, ja opettajan ja oppilaan avoin keskustelu on opetuksen punainen lanka. Opettajan on todella tärkeää löytää kontakti jokaiseen oppilaaseen ja huomioida jokaisen erityispiirteet ja persoonallisuus. Eri tavoin oppivat oppilaat vaativat opettajalta sekä rakkautta ja sitoutumista opetustyöhön että joustavaa ajattelua ja luovuutta. Soitonopetus on varsin intiimi tapahtuma ja jos hyvää vuorovaikutussuhdetta ei synny, oppiminen voi todennäköisesti tuottaa vaikeuksia.

3.2 Erilaiset oppimiskäsitykset

Oppimisesta on kautta aikojen esitetty erilaisia teorioita ja malleja. Erilaisten oppimiskäsityksien tarkastelu auttaa näkemään ja ymmärtämään, mitä opettajilta ja oppimista edistäviltä instituutioilta, kuten kouluilta, musiikkioppilaitoksilta ja yliopistoilta, voidaan odottaa. Oppimiskäsityksiä ei pitäisi nähdä pelkästään tutkijoiden kehittämänä teoreettisina käsitteinä, vaan niiden tehtävä on ohjata opettajan ja oppilaan välistä suhdetta ja määrittää, miten opetussuunnitelmia ja oppimisympäristöjä kehitetään. Oppimiskäsityksien avulla voidaan selittää myös erilaisia oppimisvaikeuksia. (Partti ym. 2013, 55.)

Partti, Westerlund ja Björk (2013, 55–56) esittävät artikkelissaan neljä musiikin oppimiseen liittyviä oppimiskäsitystä:

1. Musiikin oppiminen tiedon ja taidon omaksumisena: Behavioristinen käsitys oppimisesta
2. Musiikin oppiminen tiedon ja taidon omaksumisena: Kognitiivinen ja yksilökonstruktivistinen käsitys oppimisesta
3. Musiikin oppiminen osallistumisena
4. Musiikin oppiminen tiedon luomisena

Alla esitän lyhyesti näiden oppimiskäsitysten pääpiirteet artikkelin mukaan. (Partti ym. 2013, 57–64.)

3.2.1 Behavioristinen käsitys oppimisesta

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on pelkästään ulkoisesti säädettyä käyttäytymisen muutos ja tiedon määrän lisääntyminen. Silloin oppija nähdään passiivisena jo olemassa olevan tiedon vastaanottajana. Sen tiedon haltija on opettaja, ja oppilas on ikään kuin tyhjä astia, joka tällä tiedolla täytetään. (Partti ym. 2013, 57.)

Oppimisen tutkija David Hargeavesin mukaan behavioristista oppimiskäsitystä on käytetty ehkä laajemmin juuri musiikin opetuksessa (Partti ym. 2013, 57). Perinteisesti musiikin oppiminen nähdään usein tiedon ja taidon siirtämisenä opettajalta oppijoille. Varsinkin opetuksen alkuvaiheessa opettajalla on selkeästi dominoiva rooli opetusprosessissa. Opettaja näyttää oppilaalle oikeat soittoasennot ja soittotavat sekä tarjoilee erilaiset ongelmaratkaisumallit, esimerkiksi, miten joku vaikea kohta kappaleessa voidaan pilkkoa pienemmiksi ja selkeämmiksi vaiheiksi. Kuitenkin tällainen opettaminen voi sisältää riskin, että opetusprosessin kokonaistavoitteet jäävät oppijalle epäselviksi. Niin voi käydä varsinkin jos valmiita ratkaisumalleja tarjotaan liian pitkään ilman, että oppijalle itselleen kehittyy prosessin ymmärrys ja merkityksellisyys. Esimerkiksi jos oppilas on tottunut aina seuraamaan vain opettajan antamia ohjeita koskien musiikillista fraseerausta eikä opettaja koskaan kysynyt, miten oppilas itse haluaisi soittaa tiettyä kappaletta ja tehdä siitä juuri itsensä näköisen, on todennäköistä, että myöhemmässä vaiheessa tulkinnallisten taitojen kehittäminen voi tuottaa tälle oppilaalle vaikeuksia.

3.2.2 Kognitiivinen ja yksilökonstruktivistinen käsitys oppimisesta

Myös kognitiivisessa ja yksilökonstruktivistisessa käsityksessä oppimista tarkastellaan tiedon ja taidon omaksumisena. Ne eroavat behavioristiselta käsityksestä siinä, miten suhtaudutaan oppijaan. Konstruktivistisilla näkemyksillä korostetaan yksilön mielen sisäisten prosessien merkitystä, ja oppiminen nähdään muutoksena yksilön tiedoissa ja taidoissa. (Partti ym. 2013, 58.) Opetusprosessissa opettajaa ei nähdä kaikkietävänä auktoriteettina vaan rinnalla kulkijana. Opettaja ja oppilas ovat tasavertaisessa asemassa. Vastaanottaessaan ja taltioidessaan tietoa oppija tekee aktiivisia haavaintoja ja omia tulkintoja. Hän voi vapaasti esittää omat havaintonsa opettajalle, jolloin luontevasti syntyy opettajan ja oppilaan välinen dialogi, joka on opetusprosessin tärkeä osa.

Kognitiivista ja yksilökonstruktivistista käsitystä noudattavaan opetukseen liittyy usein kognitiivinen konflikti. Se syntyy silloin, kun oppija huomaa omien tietorakenteidensa

puutteellisuuden. Se voi olla esimerkiksi musiikillinen haaste, jonka ratkeamiseen aiemmat tiedot ja taidot eivät tunnu riittävään. Useimmiten siitä seuraa oppilaan turhautuminen tai jopa harrastuksen lopettamisen harkitseminen. Silloin opettajan tehtävä on tukea oppilasta erilaisten harjoittelutapojen ja keskustelujen avulla siten, että oppilas tulee yhä itsenäisemmäksi omissa valmiuksissaan. Toisin sanoen opettajan täytyy tukea oppilaan metakognitiivisia taitoja eli kykyä arvioida omaa tiedonkäsittely- ja oppimisprosesseja sekä kykyä kehittää tietoisesti omia oppimisstrategioitaan. (Partti ym. 2013, 59.)

3.2.3 Musiikin oppiminen osallistumisena

Tämä oppimiskäsitys ei keskity ainoastaan yksilöön tai oppimisen tuloksiin, vaan painottaa oppimiskulttuuria. Käsityksen mukaan oppiminen tapahtuu oppijaa ympäröivässä kulttuurissa ja yhteisössä; oppiminen on sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen matka. Yksilö ei pelkästään omaksu tietoja ja taitoja, vaan myös sopeutuu oppimisyhteisön normeihin ja käytäntöihin sekä luo yhteismerkityksiä ja ymmärryksiä muiden oppimisyhteisön jäsenien kanssa. Musiikkioppitunnit ovat vain pieni osa lapsen kokemusmaailmaa. Jo ennen ensimmäistä soitto- tai laulutuntia lapsella on kokemus musiikin tekemisestä, hänelle on jo kehittynyt spontaani musiikillinen herkkyys, ja mahdollisesti hän kuuluu jo jonkinlaiseen musiikilliseen verkostoon. Musiikinopiskelun aloittaminen merkitsee aina myös uusiin musiikillisiin yhteisöihin liittymistä. Kaikki, jotka tavalla tai toisella liittyvät oppijan tai opettajan elämään vaikuttavat myös musiikin opetusprosessiin. Näkyvät osallistujat opettajan ja oppilaan lisäksi ovat esimerkiksi oppilaan vanhemmat, musiikkioppilaitoksen johtaja sekä muut opettajat ja oppilaat. Niiden lisäksi on olemassa ”näkymättömiä” musiikillisen verkoston osallistujia: oppilaan muut perheenjäsenet ja kaverit, opettajan entinen opettaja, jne. Musiikkiopiskelun jatkuessa, oppilas osallistuu yhä monimutkaisempiin, toisiinsa liittyviin musiikillisiin verkostoihin, jotka voivat sekä edesauttaa että rajoittaa oppilaan musiikillista kehitystä. (Partti ym. 2013, 60–63.)

Perinteisesti musiikkikasvatuksessa käytetyllä mestari–kisälli-opetuksella on pitkä ja menestyksellinen historia. Toisinaan se on saanut myös jonkin verran kritiikkiä yksioikoisen suhtautumisen mestarin kaikkietävyyyteen sekä opettajan omistavan suhteen oppilaisiin takia. Kuitenkin pitää huomioida, että mestari–kisälli-traditio ei liity yksinomaan luokahuoneessa tapahtuvaan opetukseen, vaan oppilaan matkustaminen ja hakeutuminen useaan eri mestarin oppiin on ollut historiallisesti keskeinen osa oppipoikaperinnettä aina keskiajalta nykypäivään. On myös huomionarvoista, että silloin,

kun kokenut ja taitava toimija ohjaa alalle pyrkivää nuorta kokelesta, prosessin olennainen osa on oppijan ja mestarin välinen dialogi, joka tapahtuu jatkuvien palautteiden ja arviointien avulla. Voidaan siis sanoa, että mestari–kisälli-opetus sisältää sekä osallistumisen että kognitiivisen ja yksilökonstruktivistisen oppimiskäsitysten piirteitä, eikä pohjaudu puhtaasti behavioristisen näkemykseen, kuten ehkä yleisesti ajatellaan. (Partti ym. 2013, 62–63.)

3.2.4 Musiikin oppiminen tiedon luomisena

Sami Paavolan ja Kai Hakkaraisen (2005; 2008) tiedon luomisen teoria yhdistää kaikkien edellä mainittujen oppimiskäsitysten piirteitä mutta ottaa myös huomioon ihmisten yhdessä kehittämät tuotokset (Partti ym. 2013, 64). Tällaisia jaettuja tieto- tai taideobjekteja voivat olla esimerkiksi koululaisten yhdessä kehittämät käsitteet tai konkreettiset artefaktit (ideat, suunnitelmat, kertomukset, taideluomukset, sävellykset, esitykset jne.) sekä niihin liittyvät käytännöt ja työvälineet. Oppimisen kannalta on tärkeää, että näillä jaetuilla tuotoksilla on merkitys niiden tekijöille. Yhteisössä tapahtuva yhteinen tiedonrakentelemisen prosessi perustuu ihmisen luontaiselle tarpeelle osallistua jaetun kohteen kehittämiseen. Psykologi Jerome Bruner korostaa, että jopa pienimuotoiset, yhdessä tuotetut käsitteelliset luomukset voivat olla oppimisen kannalta erittäin arvokkaita, koska niissä harjaannutaan työnjakoon ja niiden kautta tuotoksen tekijät voivat rohkaistua toimintaan sekä tuntea jaettua ylpeyttä aikaansaannoksistaan. Brunerin mukaan moderni koulu on usein liian yksilökeskeinen, ja sen toiminnassa helposti unohdetaan tämänkaltaiset inhimilliset ja luontevat oppimisen merkitysulottuvuudet. (Partti ym. 2013, 64–65.)

3.3 Musiikin opettajan tavoitteet ja haasteet

Edellä mainitut oppimiskäsitykset ovat limittäiset ja toisiaan täydentävät eivätkä sulje toisiaan pois. Musiikin oppimista ei voi tarkastella nojautuen vain yhteen oppimisteoriaan, vaan musiikin opettajan on kyettävä hyödyntämään mahdollisimman monipuolisesti kaikkien oppimiskäsitysten piirteitä tilanteessa riippuen. Esimerkiksi soittoasentoa voi olla hyödyllistä opettaa mallintamisen avulla, eli turvautua behavioristisen oppimisteoriaan. Mutta toisaalta opetettaessa oppilaalle tulkintaa behavioristisen käsityksen työkaluista voi olla enemmän haittaa kuin hyötyä. Opettajan jo valmiiksi kirjoittamien nyanssien ja painotuksien takia kappaleen soittamisesta voi tulla pelkästään mekaani-

nen toisto. Siinä tapauksessa olisi paljon järkevämpää esimerkiksi keskustelujen kautta yrittää ohjata oppilasta omiin päätöksiin tulkinnasta ja samalla mahdollistaa se, että kappaleesta tulisi juuri oppilaan näköinen ja hänelle mielekäs ja tärkeä. Ja tällainen oppilaan ohjaaminen ja sen lomassa syntynyt opettajan ja oppilaan välinen dialogi edustaa kognitiivista ja yksilökonstruktivistista oppimisteoriaa. Myös osallistumisen ja tiedon luomisen näkökulmat tarjoavat opettajalle ideoita ja työkaluja opetustyöhön. Ne rohkaisevat opettajaa huomioimaan oppilaan ympäristöä: ne välittömät ja välilliset yhteisöt ja verkostot, jossa oppijalla on mahdollisuus luoda ja jakaa tietoja, taitoja ja käytäntöä.

Perinteisesti musiikin oppiminen nähdään usein tiedon ja taidon siirtämisenä opettajalta oppijoille. Tällainen mestari–kisälli-lähestymistapa sekä käsitys opettajasta tiedon haltijana elävät yhä yhteiskunnassamme. Kuitenkin viimeaikaisissa oppimiskäsityksissä oppiminen yhä enemmän liitetään sosiaaliseen toimintaan sekä luovaan tuottamiseen. Opettaja ei enää pelkästään jaa tietoja ja taitoja, vaan toimii enemmän ohjaajana ja oppimisprosessin rinnalla kulkijana. Opettajan tärkeä tehtävä on luoda vireä ja sosiaalisesti rikas ympäristö sekä ylläpitää luovaa toimintaa. (Jordan-Kilkki, Kauppinen & Viitasalo-Korolainen 2013, 8–9.) Jotkut tutkijat ovat jopa sitä mieltä, että luovien ympäristöjen ja sosiaalisten rakenteiden luominen on helpompi opettajan ulottuvuudessa, kun taas itse oppiminen on useimmiten oppijan omasta panoksesta kiinni (Partti ym. 2013, 66).

Nykypäivän nopeasti muuttuvassa, dynaamisessa ja verkottuneessa maailmassa opettajalta vaaditaan yhä enemmän pedagogista herkkyyttä ja joustavuutta. Hänen on kyettävä näkemään oppimisen mikro- ja makrotasot sekä monipuolisesti soveltamaan tietojansa ja taitonsa. Musiikin opettajan on myös syytä pohtia musiikin opiskelun lähtökoh-
tia. Musiikkikasvatustyössä on hyvä lähteä ajatuksesta, että kaikilla oppilailla on omat vahvuutensa ja kaikilla kuuluu olla mahdollisuus oppia musiikkia parhaalla mahdollisella tavalla eikä perinteisen mallin mukaan keskittyä siihen, onko oppilas musikaalisesti lahjakas ja näin ollen oppilaitoksen tähti ja tuleva musiikkiammatilainen. Usein musiikin oppimista tarkastellaan pelkästään lasten ja nuorten kohdalla, vaikka aikuisten ja van-
husten musiikin opiskelu on koko ajan lisääntymässä. Sen takia opettajan on hyvä pitää mielessä, että jopa muodollinen musiikin oppiminen voi jatkua läpi elämän tai alkaa vasta ihmisen elämän loppupuolella. Hänen on osattava rakentaa sellaisia oppimisympäristöjä, joissa erilaisilla ja eritasoisilla oppijoilla on mahdollisuus kehittyä. Partti, West-
terlund ja Björk (2013, 67) myös korostavat artikkelissaan, että musiikin opettaja voi

olla avainasemassa niin sanottujen siltojen rakentamisessa epämuodollisten ja muodollisten oppimisympäristöjen välille, esimerkiksi rohkaisemalla oppilasta jakamaan epämuodollisissa ympäristöissä (musiikilliset verkkoyhteisöt, bändit jne.) kehittämäänsä sisältöjä soittotunnilla. Myös *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* opettaja ohjataan tarkastelemaan oppimista useasta eri suunnasta. Alla on lainaus vuoden 2004 *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteista*:

Opetus pohjautuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on aktiivinen ja tavoitteellinen prosessi, johon yksilöllisten ominaisuuksien ja motivaation lisäksi vaikuttaa opiskeluympäristö. Opetuksessa otetaan huomioon, että oppilas valikoi ulkomaailmasta tulevaa informaatiota aiemman tietorakenteensa perustalta, jäsentää sitä aikaisempien taitojensa ja tietojensa pohjalta ja rakentaa näin kuvaa maailmasta ja itsestään tämän maailman osana. Vuorovaikutuksellisenä ja tilannesidonnaisena musiikin oppiminen liittyy olennaisesti siihen sosiaaliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen, jossa se tapahtuu.

Opetuksessa otetaan huomioon, että oppiminen on seurausta oppilaan omasta toiminnasta. Opettajalla on siten keskeinen merkitys sekä oppilaan opiskelutaitojen että opiskeluympäristön kehittämisessä sellaiseksi, että se mahdollistaa erilaisten oppilaiden edistymisen. Oppimisen säätelämisessä on tärkeää, että oppilas oppii tarkkailemaan omaa opiskeluaan ja oppimistaan tiedostaen niihin sisältyvät vahvuudet ja heikkoudet. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 7.)

4 Alkeisopetus

4.1 Alkeisopetuksen keskeiset tavoitteet

Musiikin alkeisopetuksen tärkein tavoite on tutustuttaa lasta musiikkimaailmaan sekä luoda hänelle positiivinen musiikkisuhde. Lapsena luotu hyvä suhde musiikkiin auttaa rakentamaan vakaan perustan tulevalle musiikkiharrastukselle tai kenties muusikon ammattiin. Gezá Szilvay kirjoittaa *Viuluaapisen opettajien ja vanhempien oppaassaan* viulunsoiton ensimmäisen vuoden ratkaisevasta asemasta lapsen musikaalisen tulevaisuuden kannalta sekä ensimmäisen opettajan tärkeästä roolista ja suuresta vastuusta seuraavasti:

– – lasta ei voi, eikä saa opettaa harrastusmaisesti. Soittimen opiskelun perusvuosien vaatimukset ovat täsmälleen samanlaiset tulevalle harrastajalle ja ammattilaiselle. Oikean rytmin, intonaation, tekniikan ja fraseerauksen opettamisen lisäksi opettajan tehtävänä on ylläpitää lapsen innostusta ja rakkautta klassisen musiikin tekemiseen. (Szilvay 2008, 1.)

Olen samaa mieltä Szilvayn kanssa, että lapsia ei saa opettaa harrastusmaisesti. Ja opettajan ammattimainen ote tarkoittaa mielestäni sopivan balanssin löytämistä oppilaaseen kohdistuviin vaatimuksiin ja odotuksiin. Nykypäiväsessä nopeatempoisessa maailmassamme, jolloin monet lapset harrastavat useita kertoja viikossa eri lajeja ja käyvät esimerkiksi viulutunneilla useimmiten vain kerran viikossa, varsinkin nuorelle ja innokkaalle opettajalle sopivan balanssin löytäminen voi olla aluksi vaikeaa. Opettaja voi helposti pettyä, jos esimerkiksi jääkiekkoa harrastavalta lapselta jäi viululäksyt tekemättä tärkeän pelin vuoksi tai jos erityisen lahjakas oppilas omatoimisen harjoittelun puutteessa ei edistyäkään hänelle mahdollisella tavalla. Tällaisissa tilanteissa pitää muistaa, että soitonopiskelussa kyse ei ole ainoastaan oppilaan ja opettajan välisestä suhteesta, vaan se vaati myös vanhempien panostusta ja osallistumista (Szilvay 2008, 1). Varsinkin jousisoitinten alkeisopetuksessa vanhempien rooli ja tuki korostuu entisestään johtuen esimerkiksi siitä, että pelkästään hyvän soittoasennon löytäminen vaati lapselta monia oikeita toistokertoja. Vanhempien tehtävä on silloin seurata lapsen harjoittelua ja varmistaa, että lapsi pitää soitinta oikein ja osaa tehdä liikkeet soittimen kanssa oikealla tavalla.

4.2 Lapsen musiikilliset valmiudet ja vanhempien rooli alkeisopetuksessa

Useissa tutkimuksissa on osoitettu, että sikiöaikana kohtuun kuuluu selvästi äidin puhe ja laulu sekä äidin kuuntelema voimakas musiikki ja muut äänet. Se tarkoittaa, että vastasyntyneellä vauvalla on jo kokemus äänimaailmasta ja jopa musiikkimuistoja sikiöajalta. (Huotilainen 2009, 121.) Myös Zoltán Kodály on puhunut siitä, että ”lapsen musiikillinen kasvatus alkaa yhdeksän kuukautta ennen syntymää” (ks. esim. Suomen Kodály-Seura 2011). Ja totta kai se myös jatkuu syntymän jälkeen. Musiikillisesti rikas kotiympäristö antaa lapselle hyvät edellytykset musiikin harrastamiseen. Jos lapsi kasvaa kodissa, jossa musiikki on läsnä ja arvostettua, hänelle on usein helpompaa aloittaa musiikin opiskelu ja hän voi edistyä nopeammin, kuin sellainen lapsi, joka ikään kuin aloittaa tutustumisen musiikkimaailmaan vasta musiikkiharrastuksen kautta. Omi- en oppilaitteni kohdalla olen myös huomannut, että lapset, joiden kodeissa lauletaan ja kuunnellaan musiikkia, yleensä itse laulavat puhtaammin, kuin ne lapset, joilla ei ole tapana kuunnella musiikkia tai laulaa kotona.

Jousisoitinten ja varsinkin viulunsoiton alkeisopetuksessa tärkeässä roolissa on myös hyvän soittoasennon löytäminen. Aino Konttinen opinnäytetyössään kuvailee mielestäni hyvin ja ytimekkäästi ihanteellisen soittoasennon: ”...tasapainoinen seisoma-asento, viulun paikka niskaa ja hartioita liaksi jännittämättä sekä käsien ja sormien tarkat, luontevan pyöreät ja aktiivisen vapaat soittoasennot” (Konttinen 2010, 5).

Opetuksen alkuvaiheessa omaksuttu hyvä soittoasento auttaa oppilasta edistymään hyvään tahtiin sekä välttymään mahdollisista isoista asennon korjauksista opintojen myöhemmässä vaiheessa. Oppilaan hyvän soittoasennon löytäminen puolestaan vaatii opettajalta tarkkaa ja pitkäjänteistä työtä. Nykyään valitettavan usein oppilailla ei ole mahdollisuutta käydä viulutunneilla useita kertoja viikossa, vaikka varsinkin alkeisopetuksessa se olisi suositeltavaa muun muassa oikean soittoasennon rakentamisen kannalta. Pienelle lapselle viulunsoitto on todella monimutkainen ja vaativa prosessi älyllisesti ja varsinkin motorisesti. Jos aloitteleva viulisti käy viulutunnilla vain kerran viikossa, on hyvin todennäköistä, että kotona hän ei välttämättä muista, miten viulua pidetään kädessä oikein tai miten esimerkiksi jousikäden pitäisi liikkua. Kerran olen törmännyt jopa siihen, että kahden viikon tauon jälkeen oppilas ensin otti viulun oikeaan käteen ja yritti aloittaa kielen tervehtimistä. Sen takia vanhempien tuki ja osallistuminen lapsen kotiharjoitteluun on todella tärkeää virheoppimisten välttämiseksi. Jotta

vanhempi pystyisi ohjaamaan lapsen harjoittelua, hänen tulisi seurata lapsen soittotunteja varsinkin opetuksen alkuvaiheessa ja toimia yhteistyössä soitonopettajan kanssa.

Vanhempien roolia lapsen soittoharrastuksessa korostetaan erityisesti Suzuki- ja Colourstrings-menetelmissä. Esimerkiksi japanilaisen musiikkipedagogi Shinichi Suzukin kehittämässä opetusmenetelmässä vanhemmille järjestetään musiikkipedagogisia luentoja sekä noin kuukauden ajan soittotunteja, jossa vanhemmat perehdytetään soiton alkeistekniikkaan, oikeisiin soittoasentoihin sekä hyvän äänenlaadun kuuntelemiseen. Näin varmistetaan, että vanhemmat voivat ohjata lapsen kotiharjoittelua oikeaan suuntaan. (Konttinen 2010, 8.)

Colourstrings-metodin perustaja Géza Szilvay myös puhuu ja kirjoittaa paljon vanhempien tärkeästä roolista lapsen motivaation ylläpitäjinä sekä henkisen tuen antajina. Colourstrings-menetelmässä Kodalyn-filosofian mukaisesti uskotaan vahvasti, että kuka tahansa terve ihminen voi oppia soittamaan eikä soittotaidon oppiminen ole perimästä kiinni, vaan tulevan soittajan oma innostus sekä kodin myönteinen suhtautuminen musiikkiin voi viedä jo pitkälle. Opettajan ja vanhempien oppaassaan Gezá Szilvay myös kertoo, kuinka jokapäiväinen ja huolellinen kotiharjoittelu voi rikastuttaa perheen arkea sekä lapsen ja vanhempien välistä suhdetta. Jos harjoittelun onnistuu kehittämään tavaksi, viulunsoitosta voi tulla lapselle ”elinikäinen, onnea tuottava, älyllinen ja henkinen harrastus”. Szilvay korostaa myös, etteivät opettaja eivätkä vanhemmat saisi pakottaa lasta ammattilaisuuteen, mutta koko ajan pitäisivät mielessä, että pikkuviulistista voi joskus kehittyä viulun mestari. Tämän ajatuksen mukaisesti järjestetyt soittotunnit ja kotiharjoittelu luovat Szilvayn mukaan ”rentouttavan, mutta samalla velvollisuudentunnetta korostavan ilmapiirin, ja näin oppilas-opettaja-vanhemmat – yhteys säteilee iloa ympäristöönsä”. (Szilvay 2008, 1–6.)

5 Solmisaation hyödyntäminen viulunsoiton alkeisopetuksessa

Kesällä 2013 suoritin Colourstrings-opettajakoulutuksen ensimmäisen vaiheen Itä-Helsingin musiikkiopistossa. Vaikka kiinnostukseni relatiivista solmisaatiota ja sen antamia mahdollisuuksia kohtaan alkoi jo aiemmin, juuri koulutuksen myötä pääsin niin sanotusti asiasta jyvälle. Sain myös loistavia ideoita, miten relatiivista solmisaatiota voi ja pitää hyödyntää viulunsoiton opetuksessa. Kurssin kouluttajina toimivat mm. Colourstrings-metodin perustaja Gezá Szylvay, alttoviulu-koulun kehittäjä Pirkko Simojoki sekä Itä-Helsingin musiikkiopiston viulupedagogit Heidi Viksten ja Lucia Nakova-Haikarainen.

Kevätlukukaudella 2015 olin onnekas, kun sain suorittaa osan didaktiikkaopinnoistani Pirkko Simojoen johdolla. Tässä luvussa esitän sekä Colourstrings-koulutuksesta saatuja solmisaation hyödyntämistapoja että didaktiikkatunneilla käytyjä opetustapoja ja myös oman opetustyöni herättämiä ajatuksia ja havaintoja. Sen lisäksi käytän materiaalia haastattelusta Lucia Nakova-Haikaraisen kanssa, jonka kävin syksyllä 2015.

5.1 Lapsen sisäisen kuulon kehittäminen

Relatiivista solmisaatiota käytettiin alun perin nimenomaan laulamisen apuvälinenä. Laulu on solmisaatiotyöskentelyn perusedellytys, ja Kodály-metodissa laulamista pidetään koko musiikkikasvatuksen lähtökohtana. Kodály myös kirjoitti ja puhui paljon äänenmuodostamisesta sekä sisäisen kuulon kehittämisestä. (Otavan iso musiikkitietosanakirja 1980, 471–473; Simojoki 2008, 21; Salo 2002, 16–18.)

Sisäinen kuulo on ihmisen kyky kuvitella tai sisäisesti kuulla ääntä kuulematta sitä fyysisesti. Esimerkiksi ulkoa opetteleminen olisi ehkä mahdotonta ilman että kappale soisi muusikon päässä. Sama pätee myös nuottien lukuun ja taitoon kuulla sisäisesti näkemänsä nuottikuva. (Simojoki 2008, 21.) Monet muusikoille suunnatut mentaali-harjoitukset myös perustuvat sisäisen kuuloon.

Sisäisen kuulon ja laulutaidon kehittäminen ovat todella tärkeä osa soiton- ja varsinkin jousisoiton opiskelua. Jousisoittajan on pystyttävä ikään kuin kuvittelemaan tai kuulemaan sisällään se ääni, jonka hän haluaisi soittaa. Jos siitä ei ole selkeätä kuvaa, niin todennäköisesti äänen löytäminen viulun tai muun jousisoittimen otelaudasta voi tuot-

taa soittajalle vaikeuksia. Opetusprosessissa opettaja voi kontrolloida lapsen sisäisen kuulon kehittämistä esimerkiksi kuuntelemalla, pystyykö lapsi laulamaan toivottua ääntä. (Salo 2002, 21.) Toisaalta monille lapsille puhtaasti laulaminen varsinkin opetuksen alkuvaiheessa voi olla vaikeaa. Siinä tapauksessa relatiivinen solmisaatio ja käsimerkit voivat olla oiva apu lapsen äänenmuodostuksen sekä myös sisäisen kuulon kehittämiseen. Kodály-filosofian mukaisesti sisäisen kuulon harjoittamisen voi aloittaa alaspäin menevältä pieneltä terssiltä SO-MI. Tämä intervalli esiintyy maailmanlaajuisesti monissa lasten lauluissa ja leikeissä, ja sen takia se on lapsille helposti hahmotettava ja myös yleensä helposti laulettava intervalli. (Choksy 1988, 12.) Ensiksi voi lapsen kanssa laulaa jonkun tutun pieniterssilaulun. Annika Furstenborg opinnäytetyössään antaa esimerkkeinä suomalaisille lapsille tuttuja kutsuhuutoja ”Lä-lä-lä-lä liehu...” ja ”Äiti tuu ikkunaan” (Furstenborg 2011, 12). Sen jälkeen opettaja laulaa samalta korkeudelta SO-MI ja samalla myös näyttää SO-MI-käsimerkit, SO ylempänä ja MI alimpana. Sitten voi pyytää oppilasta laulamaan ja näyttämään käsimerkkien liikkeen. Näin pyritään hyödyntämään lapsen kuulo-, tunto- sekä näköastia yhtäaikaaisesti. Monilla tutkimuksilla on osoitettu, että eri aistien samanaikainen käyttö opetuksessa tehostaa ja syventää oppimista. Monien aistien kautta omaksuttu asia pysyy myös paremmin ihmisen mielessä ja on vaikutukseltaan pysyvintä. (Simojoki 2008, 22–23.)

Kun lapsen laulutaito on vahvistunut ja hän alkaa ymmärtää ja kuulla ääntenväliset suhteet, voidaan kehittää sisäistä kuuloa edelleen erilaisten leikkien ja harjoitusten avulla. Esimerkiksi tutun laulun voi laulaa äänen ja mielessä vuorotellen käyttäen samalla solmisaatioita. Aluksi on hyvä, jos opettaja näyttää laulua koko ajan käsimerkeillä, silloinkin kun lapsi laulaa sen mielessään. Harjoituksen tarkoitus on opettaa lapselle, että laulu jatkuu mielessä, vaikka sitä ei laulettaisi äänen. Hyvä tapa havainnollistaa sitä paremmin on Pirkko Simojoen esittämä Radio-leikki. Ensin selitetään lapselle, että musiikki radiossa jatkuu, vaikka asettaisimme sen äänenvoimakkuuden nolla-tasolle tai laittaisimme radion kokonaan pois päältä. Sitten leikitään lapsen kanssa Radio-leikkiä: lapsi laulaa tutun kappaleen ja opettaja tai toinen oppilas välillä kääntää ”radion äänenvoimakkuussäädintä” äänettömälle tasolle. Silloin lapsi laulaa kappaleen mielessään siihen saakka kunnes radio laitetaan taas päälle. Sisäisen kuulon harjoitukset ja leikit tehdään myös soittimen sekä nuottikuvan kanssa. (Simojoki, didaktiikkaluennot 2015.)

Näkömuistia voi harjoitella samantapaisesti kuin sisäistä kuuloa. Pirkko Simojoen didaktiikka tunneilla käytetty tapa on rytmikortit. Kortit, joihin on piirretty erilaiset rytmit, asetetaan nuottitelineelle. Taputetaan ja tititoidaan korttien muodostamaa rytmiä niin

kauan että lapsi muistaa sen. Sitten yksi kortti otetaan pois ja yritetään taputtaa ja tititoida koko rytmi muistaen puuttuva kortti. Samaa tehdään myös soittamalla. Omassa opetustyössäni aloitan yleensä helpoilla rytmeillä, käyttäen vain kolmea korttia. Myös rytmien tahtilaji pysyy ensin samana. Silloin kun leikin perusidea tulee lapselle tutuksi, lisään korttien määrää ja alan käyttää myös erilaisia tahtilajeja niin, että esimerkiksi ensimmäisen kortin rytmi voi olla kaksijakoinen, kun taas toisen kortin rytmi kolmijakoinen. Kaikki uudet rytmit harjoitellaan myös tämän leikin avulla. Rytmikorttien käyttö kehittää tehokkaasti lapsen näkömuistia ja myös valmistelee häntä kohti ulkoa opettelua. Samaa leikkiä voi käyttää myöhemmässä vaiheessa apuna ulkoa opetteluun. Silloin rytmikorttien sijaan käytetään kortteja, joissa on pätkät kappaleesta, joka on tarkoitettu opetella ulkoa. (Simojoki, didaktiikkaluennot 2015.)

5.2 Sormien ryhmittely ja asteikot

Relatiivisesta solmisaatiosta on todella paljon apua opettaessa lapselle sormienryhmittelyä sekä myöhemmässä vaiheessa asteikkoja. Koska relatiivinen solmisaatio perustuu säveltenvälisiin suhteisiin, se ei rajoita vasemman käden liikkeitä ja antaa mahdollisuuden käyttää koko otelautaa jo opetuksen alkuvaiheessa. Omien oppilaitteni kanssa aloitan tutustumisen sormien ryhmittelyyn jo ennen kuin sormet varsinaisesti laitetaan kielille. Yleensä alan vähitellen tutustuttaa oppilasta vasemman käden tekniikkaan vasta silloin, kun tavoitteellinen viulukäden asento on saavutettu ja viulu lepää oppilaan olkapäällä rennosti, eikä siinä yhteydessä synny jännitteitä. Mielestäni hyvä valmistava harjoitus vasemmalle kädelle on Sormien juoksukilpailu-harjoitus *Viuluni soi* ensimmäisestä vihkosta (Lannes-Tukiainen, Kiiski & Manninen, *Viuluni soi* 1, sivu 16). Harjoituksen ohjeet ovat seuraavat:

Sormia naputetaan järjestyksessä viulun koppaan. Nopeutetaan vähitellen. Sormenpäiden tulee olla tarpeeksi pystyssä ja puristuksen minimaalista. (Lannes-Tukiainen, Kiiski & Manninen 2003, 80.)

Omassa opetuksessa olen huomannut, että varsinkin pienille lapsille sormien naputtaminen järjestyksessä voi olla vaikea. Sen takia aluksi pyydän oppilasta naputtamaan sormia ilman minkäänlaista järjestystä, keskittyen vain siihen, että sormet ovat pyöreät ja sormenpäät koskevat viulun koppaa pystyasennossa. Silloin kun tämä tehtävä on motorisesti lapsen hallussa, selitän hänelle vasemman käden sormien numerointia, ja samalla käydään läpi myös sormien nimet. Sen jälkeen lauletaan lapsen kanssa C-duuriasteikon viisi ensimmäistä säveltä solfanimillä. Voi myös laulaa lapsen äänelle

sopivalla korkeudella, jos C-sävel on liian matala hänelle. Sitten lauletaan ne viisi säveltä uudestaan ja samalla taivutetaan lapsen sormia jokaisen nuotin kohdalla joko omaa kämmentä tai viulun koppaa vasten, aloittaen RE-stä, jolloin DO on ikään kuin vapaa kieli. Kun SO-sävel on laulettu, nostetaan rennosti kaikki sormet. Tämän harjoituksen olen poiminut Tatjana Pogoževan oppikirjasta *Opi soittamaan viulua*. (Pogoževa 1992, tunti 9.) Mutta olen muunnellut harjoitusta lisäämällä solmisaatioita sekä käyttämällä viisi duuriasteikon säveltä, kun Pogoževan kirjassa aloitetaan kolmelta säveleltä. Tehtäessä tätä harjoitusta pyydän oppilasta kiinnittämään huomioita siihen, miten minä taivutan hänen sormiaan. Ovatko jotkut niistä lähekkäin ja jotkut vähän kauempana toisistaan? Sen jälkeen soitetaan viisi C-duurin ensimmäistä säveltä pianolla, samalla solmisoiden, ja tutkitaan, miten lähellä pianon koskettimet ovat toisistaan. Tutkimuksen tulos on tietysti se, että MI:n ja FA:n säveltasojen välissä (E ja F koskettimet) ei ole mustaa kosketinta ja ne ovat lähellä toisiaan. Sama tapahtuu, kun sormia taivutetaan: MI ja FA laitetaan lähekkäin. Siinä yhteydessä on myös hyvä selittää lapselle kokosävel- ja puolisävelaskeleen eron laulamalla reippaat ja iloiset DO-RE- ja RE-MI-kokosävelaskelet sekä vähän surullisempi MI-FA-puolisävelaskel. Samalla vielä kerran taivutetaan lapsen sormet ja sanotaan ”suuri askel” ja ”pieni askel”. Sen jälkeen voi pyytää, että oppilas kokeilisi taivuttaa sormet itse laulamalla DO-RE-MI-FA-SO ja laittamalla sormet oikeaan ryhmittelyyn.

Harjoituksen seuraava vaihe on sormien vuorotteleva nosto. Ensin lauletaan: DO-RE-MI-FA-SO, ja samalla lapsi laittaa sormet oikeaan ryhmittelyyn. Sen jälkeen nostetaan sormet vuorottelen, alkaen neljännessä sormesta, ja samalla lauletaan: SO-FA-MI-RE-DO. Myöhemmin sama harjoitus tehdään myös laittamalla sormet kielelle, ensin kevyesti koskettamalla kieltä ja pikkuhiljaa lisäämällä sormien painoa.

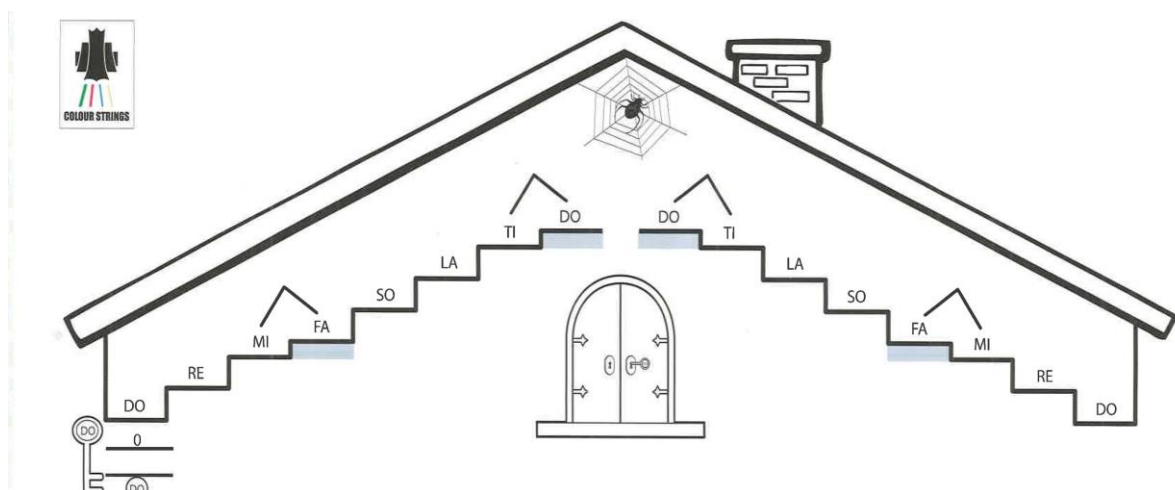
Tässä vaiheessa on hyvä selittää oppilaille, että tällainen sormien ryhmittely, kun toinen ja kolmas sormi ovat lähekkäin, on vain yksi mahdollinen. Ja soitettaessa myöhemmin erilaisia kappaleita sormet voivat mennä myös muihin ryhmittelyihin, ja esimerkiksi toinen sormi voidaan laittaa kolmannen sijaan lähelle ykkössormea jne.

Vasta vakaan pohjustuksen jälkeen, silloin kun erilaiset sormienryhmittelyt sekä duurissa että mollissa ovat lapselle hyvin tuttuja ja harjoiteltuja kappaleiden avulla, voidaan siirtyä asteikkosoittoon. Yleensä se on helppoa relatiivista solmisaatiota käyttäville lapsille (Simojoki 2008, 22; didaktiikkaluennot 2015.) Vaikka lapsi ei tiedä vielä etumerkeistä eikä välttämättä osaa lukea nuotteja, relatiivisen solmisaation avulla hän ymmär-

tää, missä suhteessa äänet ovat toisiinsa sekä pystyy hahmottamaan duurin ja mollin rakennetta.

Asteikkojen soitto aloitetaan duuriasteikoista, ja ennen soittamista aina solmisoidaan se asteikko, joka aiotaan soittaa. Ensin asteikkoja soitetaan vapaalta kieleltä, sitten 1. sormesta, 2. sormesta jne. Duuria soitettaessa lapselle selitetään, että DO muuttaa aika paljon, mutta sen nimi on kuitenkin aina DO, ja muuttaessaan se ottaa kaikki perheenjäsenet RE:stä TI:hin mukaan. Didaktiikkaluennnoilla Pirkko Simojoki on tarjonnut meille hauskan ja hyvin lapsilähtöinen tavan selittää DO:n muuttamista. Lapselle voi kertoa, että jos hän itse matkustaisi johonkin perheensä kanssa, hänen ja hänen perheensä jäsenten nimet olisivat toisessa maassa silti samat, sekä myös heidän väliset suhteensa pysyisivät samoina. Vaikka kyllä nimet saattaisivat kuulostaa eri maissa vähän erilaisilta. Lapsen kanssa voi tehdä kuvitteellisen matkan esimerkiksi Ranskaan ja sanoa hänen nimensä ranskalaisittain, tekemällä painotuksen viimeiselle tavulle sekä pehmentämällä r-kirjainta. (Simojoki, didaktiikkaluennot 2015.)

Hyvä tapa havainnoida solmisaatioskaalan sekä koko- ja puolisävelaskelten välistä eroa on Colourstrings-metodissa käyttämät solmisaatioporaat, joissa kokosävelaskelten kohdalla on iso porras ja puolisävelaskelten pieni. Solmisaatioporaat on myös hyvä tapa näyttää lapselle intervallit konkreettisesti.



Kuva 6, Solmisaatioporaat (Szilvay 2005, 80)

5.3 Solmisaatio viulunsoiton ryhmäopetuksessa

Ryhmäopetus on epäilemättä tärkeässä roolissa nuorten jousisoittajien opetuksessa. Ryhmäopetuksen merkitystä korostavat monet jousisoittajien pedagogit ympäri maailmaa. Viimeaikoina ryhmäopetuksesta on tullut osa jokapäiväistä toimintaa melkein jokaisessa musiikkiopistossa. Lapselle ryhmäopetus on paitsi hauska ja jännittävä, myös arvokas ja tärkeä kokemus. Jo alkeisopetuksen vaiheella aloitettu ryhmäopetus luontevasti valmistaa lasta orkesteriin ja kamarimusiikkiin. Ryhmäopetuksen avulla lapset oppivat kuuntelemaan ja reagoimaan kuulemiensa ääniin sekä saavat ainutlaatuisia yhteenkuuluvuuden kokemuksia, soittaessa yhdessä muiden kanssa. Kun soittaminen on myös sosiaalinen tapahtuma, eikä koostu pelkästään yksilötunneista ja kotiharjoittelusta, lapset nauttivat soittamisesta enemmän ja ovat myös paremmin motivoituneita jatkamaan musiikkiharrastusta.

Relatiivinen solmisaatio ja käsimerkit ovat myös hyviä apuvälineitä viulunsoiton ryhmäopetuksessa. Varsinkin pienten aloittelijoiden kanssa solmisointi ja käsimerkit on helppo ja tehokas tapa tutustuttaa ryhmää esimerkiksi uuteen lauluun silloin, kun lapset eivät vielä osa lukea nuotteja. Itä-Helsingin musiikkiopiston viulupedagogin Lucia Nakova-Haikaraisen mukaan, solmisaatio on yksi hänen tärkeimmistä työvälineistä viulunsoiton alkeisopetuksessa. Lucia käyttää solmisaatiota säännöllisesti sekä yksilöettä ryhmäopetuksessa sekä myös viuluvalmennuksessa. Alla esitän muutamia esimerkkejä solmisaation ja käsimerkkien käyttötavoista viulunsoiton ryhmäopetuksessa, käyttäen materiaalina keskustelua Lucia Nakova-Haikaraisen kanssa:

- Laulu on tärkeässä roolissa solmisaation käytössä. Käsimerkit ja laulu kulkevat aina käsi kädessä. Kun lapset soittavat, opettaja voi samalla näyttää käsimerkkejä sekä laulaa mukana. Se auttaa lapsia ymmärtämään ja näkemään sävelten väliset suhteet ja etäisyydet konkreettisesti. Käsimerkkien käyttö myös auttaa ryhmää pysymään yhdessä.
- Solmisaation vakaa pohjustustyö alkaa heti ensimmäisellä tunnilla. Ensin opetetaan DO-säveltaso. Opettaja laulaa ja samalla näyttää DO-käsimerkkiä. Lapsia pyydetään matkimaan opettajan näyttämä DO-käsimerkki. Sitten leikitään ryhmän kanssa Kaiku-leikkiä. Opettaja laulaa erilaisia rytmejä, käyttäen DO-käsimerkkiä, ja oppilaat toistavat perässä. Seuraava vaihe on yksinkertainen DO-RE-laulu. Esimerkiksi *Aurinkolaulu*, joka lauletaan ensin sanoilla, sitten sol-

fanimilla, käyttäen samalla käsimerkkejä, ja myöhemmin soittimella. Näin pienin askelin opetellaan laulamaan ja solmisoimaan koko solmisaatio-skaala DO:sta DO:hon.

- Jo kahden solmisaatio-tavun käyttö antaa paljon mahdollisuuksia työskennellä viuluryhmän kanssa. Ensinnäkin ryhmä voi laulaa ja soittaa käsimerkeistä. Ensin käsimerkit näyttää opettaja, mutta myöhemmin myös lapset voivat itse kokeilla ryhmän johtamista käsimerkkien avulla.
- Relatiivinen solmisaatio on myös hyvä apuväline opettaessa viuluryhmälle improvisaation alkeita. Esimerkiksi kun ryhmä osaa joku tietty määrä säveltasoja, vaikka kolme solmisaatiotavua DO-RE-MI, lapsia voi pyytää keksimään jonkun pienen laulun, käyttämällä nämä kolme säveltasoa. Sitten kaikki voi halutessa esittää oman laulun ryhmälle joko laulamalla tai soittamalla.
- Samalla tavalla kuin yksilöopetuksessa lasten sisäistä kuuloa voi kehittää ja harjoitella myös ryhmäopetuksessa, käyttäen erilaisia leikkejä. Esimerkiksi jo *Aurinkolaulua* opettaessa lasten kanssa voi leikkiä sävelten piiloleikkiä, laulamalla RE-säveltason vain mielessä. Silloin opettaja kuitenkin näyttää käsimerkit tavallisen tapaan. Tämän harjoituksen seuraava vaihe on piilottaa enemmän kuin yksi säveltasoa jo vähän vaativimmissa kappaleissa. Esimerkiksi laulu *Satu meni saunaan* menisi solmisoimalla seuraavasti: DO RE MI-FA-SO SO, SO FA MI RE DO DO. Jolloin MI ja FA säveltasot lauletaan vain mielessä. (Nakova-Haikarainen 2015, haastattelu.)

5.4 Relatiivisen solmisaation mahdolliset haasteet

Lucia Nakova-Haikaraisen mukaan käyttäessä solmisaatiota soitonopetuksessa tärkeintä on johdonmukaisuus, säännöllisyys ja selkeys.

– – lapset eivät sekoita termejä, jos heille ei anneta ristiriitaista informaatiota. Se riippuu täysin siitä, miten opettaja esittelee asian. – – opettajalla pitää olla selkeä visio, miten hän esittää asian lapsille ja minkälaisia termejä käyttää. (Nakova-Haikarainen 2015, haastattelu.)

Omassa opetustyössäni olen joskus törmännyt siihen, että lapsi voi helposti sekoittaa eri termit, kun puhutaan esimerkiksi laulun alkusävelestä, sävelen pituudesta, alkukielestä tai solmisaatiotavusta. Mielestäni todella selkeä ja lapsilähtöinen tapa selittää

lapsille nämä asiat on Lucia Nakova-Haikaraisen käyttämät termit ”Rytmi-kieli”, ”Laulu-kieli” ja ”ABC-kieli”. Termiä ”Rytmi-kieli” käytetään silloin, kun puhutaan rytmitavusta TA ja TI-TI, eli ”tititoinnista”. ”Laulukieli” on solmisaatio-kieli DO-RE-MI, sitä käytetään laulaessa. Ja viimeinen kieli on ”ABC-kieli”, joka käytetään silloin kun puhutaan sävelten absoluuttisista nimistä. Jos alusta asti opettaja on selkeä ja johdonmukainen selittäessään lapselle näitä musiikillisia termejä, niin todennäköisesti opetusprosessi on selkeä myös lapselle. Silloin esimerkiksi siirto relatiivisesta solmisaatiosta absoluuttiseen sävelmaailmaan tapahtuu useimmiten ongelmitta. (Nakova-Haikarainen 2015, haastattelu.)

Toinen haaste relatiivisen solmisaation käytössä on mahdollisesti se, että lapsi voi helposti mieltää DO:n aina vapaalle kielelle, koska suurin osa alkeiskappaleita viululle alkaa juuri vapaalla kielellä. Välttyäkseen tätä ongelmaa, on todella tärkeä vaihtaa DO:n paikkaa ja samalla vaihtaa sävellajia mahdollisimman usein heti alusta alkaen. (Salo 2002, 42; Nakova-Haikarainen 2015, haastattelu.) DO:n paikan muuttamista esitellään ensin laulamalla. Siinä vaiheessa lapsen ei tarvitse vielä osata soittaa sormilla. Käyttäen solmisaatioita ja käsimerkkejä, lauletaan lapselle tutun laulun, esimerkiksi *Aurinkolaulun*, eri korkeudella ja samalla selitetään, että vaikka DO on nyt todella matala tai korkealla, laulu kuitenkin pysyy samana. (Nakova-Haikarainen 2015, haastattelu.) Näin relatiivisen solmisaation avulla jo opetuksen alkumetreillä lapselle opetetaan transponoinnin alkeita. Silloin kun DO:n paikka muutetaan soittimen kanssa, lapsi käytännössä osaa jo transponoida!

5.5 Absoluuttinen solmisaatio

Absoluuttinen solmisaatio, on tapa, jolloin solmisaatiotavuuilla osoitetaan sävelten absoluuttisen korkeuden: C = do, D = re, E = mi jne. Korotettujen ja alennettujen sävelten nimet muodostetaan lisäämällä näihin ylennys- tai alennusmerkin nimi, esimerkiksi Ranskassa dièse tai bémol, Italiassa diesis tai bemolle, ja Venäjällä «диез» [dijes] ja «бемоль» [bemol]. (Wikipedia 2016, Sävel.) Kuitenkin laulaessa ylennys- ja alennusmerkkien nimiä käytetään harvoin, jotta laulun rytmikka ei vääristyisi.

Niin sanotusti pysyvä DO on maailmalla laajasti käytetty solmisaatiotapa. Sitä käytetään useimmiten romaanisten sekä slaavilaisten kielten maissa, kuten esimerkiksi Italiassa, Ranskassa, Espanjassa, Latinalaisessa Amerikassa, Kreikassa, Venäjällä ja mo-

nissa muissa maissa. Sekä myös Israelissa, vaikka kielellisesti tämä maa ei kuulu tähän ryhmään. (Wikipedia 2016, Solfège.)

Olen venäläisen musiikkipedagogiikan kasvatti. Ennen muuttoani Suomeen en voinut edes kuvitella, että DO-sävel (ja nimenomaan sävel, eikä vain solfatavu) voi jotenkin vaihtaa paikkaansa. Ihan pienestä pitäen tiesin, että DO:lla on aina se tietty sävelkorkeus. Musiikkiopiston teoriaopinnoissa tuli selväksi se, että DO:lla on myös kansainvälinen nimi C, RE:lla D jne. Viulistina omaan hyvän sävelkorvan, ja voin melkein täydellisesti laulaa esimerkiksi A-sävelen (minulle LA-sävelen) 442Hz taajuudella. Kun kuunteleen musiikkia ja tiedän, missä sävellajissa se on kirjoitettu, päässäni kuulen myös sävelten absoluuttiset solmisaationimet, jolloin C-sävel on aina DO.

Tutustuminen relatiiviseen solmisaatioon oli minulle hämmästyttävä, ihmeellinen ja myös haastava kokemus. Varsinkin laulaminen oli alusta lähes mahdotonta. En voinut nimetä esimerkiksi A-säveltä DO:ksi, koska minulle se oli LA. Hyvästä sävelkorvasta siinä tapauksessa oli enemmän haittaa kuin hyötyä, koska kuulemani sävelet yhtäkkiä piti nimeä ikään kuin väärin. Vasta aiheeseen perehtymisen sekä pitkän pohtimisen jälkeen aloin pikkuhiljaa ymmärtämään relatiivisen solmisaation tarkoituksen sekä sen tuomat hyödyt.

Osa yksityisoppilaistani on venäjän- sekä kaksikielisistä perheistä, jossa vanhemmat erityisesti toivovat musiikin opetusta nimenomaan venäjäksi, jotta samalla lapsi pääsisi harjoittamaan myös venäjän kieltä. Usein myös kuulen vanhemmilta, kenellä ei ole musiikkitaustaa, että he toivoisivat, että lapsi oppisi lukemaan nuotteja ja tietäisi, missä on DO, ja missä on RE. Oman kokemukseni perusteella voin sanoa, että absoluuttinen solmisaatio on vahvasti läsnä Venäjällä ja ihmisten mielessä se on sidoksissa musiikkimaailmaan.

Venäjätaustaiset vanhemmat, kenellä on jonkunlainen musiikillinen koulutus, joskus toivovat solmisaation suhteen niin sanotusti ”venäläistä koulutusta” myös lapsilleen. Omassa opetustyössä olen huomannut sen, että relatiivisen ja absoluuttisen solmisaation voi hyvin opettaa ja käyttää rinnallaan. Relatiivista solmisaatiota voi onnistuneesti hyödyntää myös niiden lasten kanssa, jotka alusta asti ovat opiskelleet pelkästään absoluuttista solmisaatiota. Esimerkkinä minulla on oppilas, joka ennen viulua on opiskellut puolitoistavuotta pianoa venäläisen opettajan kanssa. Aloittaessaan viulutunnit tämä oppilas osasi jo lukea nuotit, käyttäen absoluuttista solmisaatiota. Hänen kanssaan

minä päätin kokeilla relatiivisen solmisaation käyttöä opettaessa sormienryhmittelyä. Ja olen huomannut, että se oli paljon nopeampi ja tehokkaampi tapa. Oppilaan kanssa sovittiin, että vaikka me tiedetään, että vapaa D-kieli on RE (absoluuttisen solmisaation mukaan), me voidaan kuvitella se DO:ksi, ja laittaa sormet niin kuin soitettaisiin pianolla C-duurin viisi ensimmäistä säveltä. Pianolla soittaessa E:n ja F:än välissä (absoluuttisen solmisaation mukaan MI:n ja FA:n välissä) ei ole musta kosketinta, sen takia viululakin me laitetaan toisen (MI) ja kolmannen (FA) sormen lähekkäin. Ainakin tämän oppilaan kanssa tällainen kuvittelemien on toiminut hyvin, ja sormien ryhmittely ei tuottanut minkäläistä ongelmaa. Absoluuttisen solmisaation käyttö sen sijaan voi aiheuttaa jonkun verran vaikeuksia sormienryhmittelyn ymmärtämisessä, koska jo duurin viisi ensimmäistä säveltä D-, A- ja E-kielillä sisältävät ylennysmerkkejä, ja ilman aikaisempaa teoreettista pohjaa, lapselle voi olla hankalaa ymmärtää, miksi esimerkiksi E-kielillä 1. sormen kohdalla on risti ja siihen pitää lisätä ylennysmerkki-sana, ja A-kielillä ei.

Olen vakuuttunut, että relatiivinen solmisaatio on todella hyödyllinen työkalu viulunsoiton alkeisopetuksessa ja myös olen iloisesti yllättynyt, että sitä voi onnistuneesti käyttää myös absoluuttisen solmisaation rinnalla.

6 Pohdinta

Työni tarkoitus oli tutustua paremmin relatiiviseen solmisaatioon sekä selvittää, miten solmisaatiota voidaan hyödyntää viulunsoiton alkeisopetuksessa. Johtopäätökseni on että relatiivinen solmisaatio on todella hyödyllinen ja tehokas työväline viulunsoiton alkeisopetuksessa. Solmisaation käyttö vaatii opettajalta säännöllisyyttä, johdonmukaisuutta ja selkeyttä. Opettaessa solmisaatiota asiasta toiseen siirrytään rauhallisesti ja vain lapsen ehdoilla. Seuraavaan asiaan ei kannata mennä ennen kuin edellinen on täysin omaksuttu ja ymmärretty. Näin saavutetaan parhaita tuloksia sekä vältetään mahdollisista solmisaation tuomista ongelmista ja väärinymmärryksistä. Näitä voi olla esimerkiksi DO:n mieltyminen vain vapaalle kielelle sekä sävelten välisten suhteiden väärinymmärtäminen ja siitä johtuen ongelmia transponoinnissa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan uuden opettaminen kannattaa perustaa aikaisemmin opittuun. Nojautuen tähän periaatteeseen opettajan on otettava huomioon lapsen ikä, kehitysvaihe ja tausta myös solmisaatiota opettaessaan. Jos lapsi on esimerkiksi käynyt musiikkileikkikoulussa, jossa käytettiin relatiivista solmisaatiota, opettajan kannattaa hyödyntää lapsen aikaisempia tietoja myös soitonopetuksessa. Sama pätee myös absoluuttiseen solmisaatioon. Omassa opetustyössäni olen huomannut, että relatiivista ja absoluuttista solmisaatiota on mahdollista opettaa myös samanaikaiseksi. Varsin hyödyllistä se on silloin, jos lapsella ollut on taustalla musiikin opetus, jossa oli käytetty absoluuttinen solmisaatio.

Työssäni olen pohtinut myös omaa taustaani solmisaation suhteen. Koska olen opiskellut musiikkia Venäjällä, absoluuttinen solmisaatio ja pysyvä DO olivat minulle aina itsestään selvät asiat. Itselläni absoluuttinen solmisaatio on toiminut hyvin, enkä voi kuvitella, etten osaisi sitä. Hyväksyn ja arvostan sen osana omaa muusikkouttani. Kuitenkin jos saisin kääntää ajan taaksepäin, ehkä olisin toivonut, että saisin tutustua relatiiviseen solmisaatioon jo alkeisopetusvuosieni aikana. Voi olla, että jos osaisin käyttää relatiivista solmisaatiota jo silloin, olisin nopeammin omaksunut asemanvaihdot sekä transponoinnin.

Työssäni olen perehtynyt myös solmisaation historiaan ja olen tehnyt katsauksen muun muassa Zoltan Kodály'n filosofiaan sekä Colourstrings-metodiin. Tämä tutkimusmatka sai minut pohtimaan musiikinopetuksen tarkoitusta sekä sen nykytilaa ja tulevaisuutta. Olen vahvasti samaa mieltä Kodály'n kanssa, että musiikki kuuluu kaikille. Kuitenkin klassisen musiikin kohdalla, tämä ajatus ei usein ihan toteudu. Esimerkiksi Suomen

pääkaupunkiseudulla vain pieni prosentti pyrkijöistä pääsee musiikkioppilaitoksiin. Ja se pieni prosentti on yleensä vain kaikista lahjakkaimmat lapset. Sen takia minussa herää kysymys, miksi vain pieni osa lapsista pääsee opiskelemaan Kodály'n sanoin ”hyvää musiikkia”? Olisiko mahdollista soveltaa Kodály-filosofiaa suomalaisten peruskoulujen musiikkiopetukseen? Voiko esimerkiksi relatiivisen solmisaation tavoitteellinen käyttö koulujen musiikinopetuksessa olla ensimmäinen askel kohti tasa-arvoisempaa musiikkikasvatusta?

Perehtyminen relatiiviseen solmisaatioon on ollut minulle erittäin hyödyllinen, arvokas ja avartava kokemus. Nyt omassa opetustyössä voin hyödyntää molempien solmisointitapojen parhaita puolia. Tämä opinnäytetyö käsittelee relatiivista solmisaatiota suppeasti ja vain viulopedagogin näkökulmasta. Kuitenkin relatiivisella solmisaatiolla on paljon mahdollisuuksia muiden soittimien sekä musiikin opetuksessa yleisesti ottaen.

Lähteet

- Ahonen, Kari 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura
- Bennet, Peggy D. 1983. Sarah Glover: a forgotten pioneer in music education. University of Texas, Arlington
- Choksy, Lois 1988. The Kodály method. Second edition. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey
- Furstenborg, Annika 2011. Do, Re, Mi: johdatus Kodály-filosofiaan ja sen soveltamismahdollisuuksiin sellonsoiton alkeisopetuksessa. Opinnäytetyö. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu
- Huotilainen, Minna 2009. Musiikillinen vuorovaikutus ja oppiminen sikiö- ja vauva-aikana. Artikkelikirjasta: *Musiikkikasvatus : Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, Louhivuori, J.; Paananen, P.; Väkevä, L.; (sivut 121 – 129). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME
- Jordan-Kilkki, Päivi; Kauppinen, Eija; Viitasalo-Korolainen, Eeva (toim.) 2013. Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Opetushallitus
- Kallioniemi, Anni 2012. Kodály-metodin hyödyntäminen instrumenttipedagogiikassa: Musiikki kuuluu kaikille. Opinnäytetyö. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu
- Konttinen, Aino 2010. Vanhempien tärkeä rooli viulunsoiton alkeisopetuksessa. Opinnäytetyö. Jyväskylä: Jyväskylän Ammattikorkeakoulu
- Laine, Aino 2009. Relatiivinen solmisaatio käyrätorven alkeisopinnoissa. Opinnäytetyö. Lahti: Lahden Ammattikorkeakoulu
- Lannes-Tukiainen, Sirpa; Kiiski, Leena & Manninen, Tarja 2003. Viuluni soi, viulukoulu 1. Helsinki: WSOY
- Otavan iso musiikkitietosanakirja 1980. Helsinki: Otava
- Partti, Heidi; Westerlund, Heidi & Björk, Cecilia 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Artikkelikirjasta: *Musiikkikasvattaja - Kohti reflektiivistä käytäntöä*, Nikkanen, H.M.; Juntunen M-L; Westerlund, H.; (sivut 54 - 70). Jyväskylä: PS-Kustannus
- Pogoževa, Tatjana 1992. Opi soittamaan viulua. Helsinki: Sibelius-Akatemian julkaisuja 7
- POPS 2004. Opetushallitus
- Salo, Hanna-Maija 2002. Solmisaation hyödyntäminen jousisoitinten alkeisopetuksessa. Opinnäytetyö. Helsinki: Helsingin Ammattikorkeakoulu Stadia
- Simojoki, Pirkko 2008. Soitan – siis ajattelen. Kirjallinen työ. Helsinki: Sibelius-Akatemia, esittävän säveltaiteen koulutusohjelma

Some great music educators. A collect of Essays 1976. Novello, England

Szilvay, Géza 2008. Viuluaappinen. Opettajien ja vanhempien opas. Helsinki: Fennica Gehrman Oy

Szilvay, Géza 2005. Violin ABC, vihkot A–D. Helsinki: Fennica Gehrman Oy

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Helsinki: Opetushallitus.

The New Grove Dictionary of Music and Musicians 2000. Oxford University Press

Tynjälä, Päivi 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Kirjayhtymä

Voima, Noora 2010. Child-Friendly approach to instrumental education: The Colourstrings Violin School. Opinnäytetyö. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu

Verkkolähteet

Itä-helsingin musiikkiopisto 2009. Colourstrings-kurssi.
http://www.ihmo.fi/index.php?module_id=210&event_id=812 (luettu kesällä 2015)

Suomen Kodály-Seura ry.2011. <http://www2.siba.fi/kodaly> (luettu kesällä 2015)

Törmälä Jouko. Solmisoinnin historiaa: säveltapailun alkulähteiltä suomalaiseseen koululuokkaan. Sibelius-Akatemian verkkosivut.
<http://www2.siba.fi/aleatori/index.php?id=274&la=fi> (luettu kesällä 2015)

Törmälä Jouko. Tonic sol-fa. Sibelius-Akatemian verkkosivut.
<http://www2.siba.fi/aleatori/index.php?id=276&la=fi> (luettu kesällä 2015)

Wikipedia, The Free Encyclopedia. www.wikipedia.org

Suulliset lähteet

Colourstrings-kurssi. Itä-Helsingin musiikkiopisto. Kesäkuu 2013

Nakova-Haikarainen, Lucia. Haastattelu. 15.9.2015

Simojoki, Pirkko. Ainedidaktiikka-luennot. Kevätlukukausi 2015

Haastattelu-kysymykset

Haastattelu/keskustelu Lucia Nakova-Haikaraisen kanssa 15.9.2015

1. Onko sinun mielestäsi relatiivinen solmisaatio hyödyllinen työväline viulunsoiton alkeisopetuksessa? Ja kuinka paljon käytät sitä omassa opetustyössäsi?
2. Miten käytät solmisaatiota opetustyössäsi (esim. käytätkö käsimerkit vai laulatko tunneilla, käyttäen solfatavuja)?
3. Onko solmisaatiota mahdollista käyttää sekä ryhmä- että yksilö-opetuksessa? Jos mahdollista, voisitko kertoa jotain käytännön esimerkkejä solmisaation käytöstä? Esim. miten uuden laulun voi opetella lapsiryhmälle käyttäen solmisaatiota.
3. Vaikkuttaako mielestäsi solmisaation käyttö lapsen sisäisen kuulon kehittämiseen sekä lapsen laulun puhtauteen? Ja jos vaikuttaa, niin millä tavoin?
4. Oletko koskaan kokenut ongelmia relatiivisen solmisaation käytössä? Esim. jos lapsi mieltää DO:n aina vapaalle kielelle, tai sekoittaa eri termit, kun puhutaan laulun alkusävelestä, alkukielestä tai sanoista.